

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Lenka Drlíková

Praha

2010/2011

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**TEORIE MNOHOČETNÝCH
INTELIGENCÍ VE VÝUCE
ANGLICKÉHO JAZYKA NA
1. STUPNI ZŠ**

**THE THEORY OF MULTIPLE
INTELLIGENCES IN ENGLISH
LESSONS AT PRIMARY SCHOOL**

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Kristýna Poesová

Autor diplomové práce:

Lenka Drlíková

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia:

prezenční

Diplomová práce dokončena:

březen, 2011

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 7. března 2011

.....

Lenka Drlíková

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Kristýně Poesové za její odbornou pomoc, cenné rady a připomínky při zpracování diplomové práce. Poděkování patří také mému příteli, rodičům a celé rodině za podporu a porozumění.

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na teorii mnohočetných inteligencí Howarda Gardnera, profesora Harvardské Univerzity, který představil devět odlišných forem inteligence. Práce poukazuje na využití a aplikaci této teorie ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ prostřednictvím vybraných aktivit. Zjišťována je také oblíbenost konkrétních činností ve výuce anglického jazyka zaměřených na jednotlivé typy inteligence u žáků 3. – 5. tříd formou dotazníkového šetření.

Klíčová slova: mnohočetné inteligence, žák 1. stupně ZŠ, individuální přístup, výuka anglického jazyka

Annotation

The diploma thesis focuses on the multiple intelligences theory of Howard Gardner, the professor of Harvard University who presented nine different forms of intelligence. The thesis explores the usage and application of the theory through selected activities within English classes. The practical part further includes the result of questionnaires concerning the primary pupils' preference towards concrete activities focused on particular types of intelligence.

Keywords: multiple intelligences, primary school pupil, individual approach, English language teaching

OBSAH

OBSAH	6
I. ÚVOD	8
II. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Teorie mnohočetných inteligencí	10
1.1. Vznik teorie mnohočetných inteligencí	10
1.2. Charakteristika teorie mnohočetných inteligencí	11
1.3. Kritéria inteligence podle H. Gardnera	12
1.4. Charakteristika jednotlivých inteligencí	14
1.4.1. Jazyková inteligence	15
1.4.2. Logicko-matematická inteligence	16
1.4.3. Hudební inteligence	18
1.4.4. Prostorová inteligence	19
1.4.5. Tělesně-pohybová inteligence	21
1.4.6. Personální inteligence (Intrapersonální, interpersonální)	22
1.4.7. Přírodovědná inteligence	25
1.4.8. Existenciální inteligence	26
2. Využití teorie mnohočetných inteligencí ve školním vzdělávání	28
2.1. Postup Gardnerovy práce zaměřené na aplikaci teorie mnohočetných inteligencí do vzdělávání	28
2.2. Zjišťování zastoupení jednotlivých inteligencí u žáků	29
2.3. Lidská odlišnost je jádrem teorie mnohočetných inteligencí	30
2.4. Teorie mnohočetných inteligencí v hodinách anglického jazyka	31
III. PRAKTICKÁ ČÁST	33
1. Úvod k praktické části	33
2. Popis vybraných odučených aktivit na rozvoj mnohočetných inteligencí	35
2.1. Skládej rodinu	35
2.2. Ahoj, jmenuji se Jerry (Hello, I'm Jerry)	36
2.3. Vyber správné zájmeno	38
2.4. Zpíváme anglickou abecedu	40
2.5. Nakresleme si Mikuláše	41
2.6. Zapamatuj si předměty	43
2.7. Rychlopsaní	44

3. Další aktivity vhodné pro rozvoj mnohočetných inteligencí	46
3.1. Logicko-matematická inteligence	46
3.1.1. <i>Má čísla</i>	46
3.1.2. <i>Porovnávání tváří</i>	47
3.2. Prostorová inteligence	48
3.2.1. <i>Vizualizace textu</i>	48
3.2.2. <i>Jaký tvar má toto slovo?</i>	49
3.3. Tělesně-pohybová inteligence	50
3.3.1. <i>Předváděná interpunkce</i>	50
3.3.2. <i>Otázkový kruh</i>	51
3.4. Hudební inteligence	52
3.4.1. <i>Najdi rým</i>	52
3.4.2. <i>Hudba k filmu</i>	54
3.5. Intrapersonální inteligence.....	55
3.5.1. <i>Říkej si v duchu</i>	55
3.5.2. <i>Duha</i>	55
3.6. Interpersonální inteligence.....	56
3.6.1. <i>Představ svého spolužáka</i>	56
3.6.2. <i>Poznej mě na fotce</i>	57
4. Výzkum preference aktivit ve výuce anglického jazyka u žáků	59
4.1. Metodologie dotazníku	59
4.1.1. <i>Tvorba dotazníku</i>	59
4.1.2. <i>Hypotéza</i>	60
4.1.3. <i>Sběr dat</i>	60
4.1.4. <i>Vyhodnocení dotazníků</i>	61
4.2. Interpretace a analýza výsledků	63
4.3. Závěr výzkumu	72
IV. ZÁVĚR	73
V. LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE.....	75
VI. SEZNAM PŘÍLOH.....	77

I. ÚVOD

Jako studentka učitelství pro 1. stupeň ZŠ se specializací na anglický jazyk jsem již několik let byla rozhodnuta zaměřit svou diplomovou práci na výuku anglického jazyka těchto žáků. Po čase jsem se dozvěděla o teorii mnohočetných inteligencí Howarda Gardnera, která mě velmi zaujala, a zjistila jsem, že je tato teorie pro učitele velmi obohacující a dobře využitelná i pro výuku anglického jazyka na základních školách. Během svého studia jsem měla možnost absolvovat velké množství pedagogických praxí na různých školách a po zhlédnutí několika lekcí anglického jazyka na běžných základních školách jsem dospěla k závěru, že tento předmět je často žákům předáván způsobem zaměřeným hlavně na jazykové schopnosti a logické myšlení, přičemž jsou opomíjeny další formy inteligence, které má každý jedinec různě rozvinuty. Pokud se někteří žáci učí cizí jazyk rychle a úspěšně a jiní zdánlivě špatně a pomalu a nikdy si jej příliš neosvojí, problém nemusí být v daném dítěti, ale v nevhodně zvoleném přístupu a nezohlednění jeho možností. Díky dalším typům inteligence může být žák schopen naučit se jazyk o mnoho lépe a jemu přístupnější formou. Tento princip nabízí právě teorie mnohočetných inteligencí, na kterou je tato práce zaměřena a ve které se ji snažím přiblížit i všem ostatním vyučujícím anglického jazyka, ale i dalších oborů.

V teoretické části diplomové práce je definována mnohočetná inteligence, především historie, vznik a záměr této teorie. V další kapitole jsou podrobněji charakterizovány jednotlivé typy inteligence, kterých je v současnosti již devět. V této části práce je také přiblíženo využití teorie mnohočetných inteligencí ve vzdělávání a konkrétně při hodinách anglického jazyka. Praktická část práce je založena na možnostech aplikace zkoumané teorie do výuky anglického jazyka žáků prvního stupně základních škol. Je v ní uvedeno sedm odučených aktivit s reflexemi, ale také další aktivity vhodné pro rozvoj jednotlivých druhů inteligence. Poslední část práce zkoumá preferenci vybraných aktivit rozvíjejících sedm základních druhů inteligence u žáků 3. – 5. ročníku základních škol. Výzkum je proveden prostřednictvím dotazníků, které byly umístěny celkem do pěti tříd tří základních škol.

Cílem závěrečné práce je představit teorii mnohočetných inteligencí a pokusit se znázornit možnosti uvedení této teorie do hodin anglického jazyka na 1. stupni základních škol. Cílem práce je také zjistit, které činnosti zaměřené na rozvoj mnohočetných inteligencí jsou preferovány v hodinách anglického jazyka vybranými žáky 3. – 5. tříd.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. Teorie mnohočetných inteligencí

1.1. Vznik teorie mnohočetných inteligencí

V roce 1904 vymyslel francouzský psycholog Alfred Binet a skupina jeho kolegů testy inteligence, pomocí kterých zjišťovali mimo jiné také úspěšnost žáků základních škol. Pomocí těchto testů bylo možno odhalit problematického žáka a navrhnout následné řešení jeho neúspěchu. O několik let později se intelligenční testy dostaly do Spojených států a odsud potom i do celého světa. Stejně tak se rozšířilo i vědomí o pojmu „intelligence“, která mohla být měřena a rozvíjena pomocí jediného čísla intelligenčního kvocientu (IQ). Téměř o 80 let později začal americký psycholog Howard Gardner kritizovat přístup společnosti k inteligenci, která ji podle něj definovala příliš úzce a stroze, a v roce 1983 představil ve své knize *The Frames of Mind (Dimenze myšlení)* existenci sedmi odlišných druhů inteligence. Ve své teorii mnohočetných inteligencí (MI) Gardner usiluje o rozšíření možností lidského potenciálu za hranice měření IQ. Vážně zpochybnil určování inteligence jednotlivců pomocí úkolů, které nikdy předtím nedělali, pravděpodobně by si je sami nevybrali a které jsou prováděny v umělém prostředí. Gardner naznačil, že inteligence je více spojena se schopností řešit problémy a vytvářet produkty v přirozeném prostředí (Armstrong, 2009).

Gardner (1999) popisuje, jak se z počátku zaměřoval právě na definici inteligence, přičemž zdůrazňoval její odlišnou hodnotu v rozmanitých kulturách a v daném čase. Zatímco v jednom kulturním prostředí může být určitý typ inteligence silně rozvinut, v některé další kultuře může být daná forma inteligence téměř nebo zcela nevyužita. Tento fakt byl do této doby přehlížen a opomíjen. Gardner se ještě v současnosti domnívá, že naše západní kultura se příliš zaměřuje na verbální a logické myšlení, tedy typicky hodnocené dovednosti v intelligenčních testech, ale i na většině škol (Armstrong, 1999). Po objasnění vzniku teorie MI a představení Gardnerova stěžejního díla následuje v další kapitole bližší určení záměru teorie a její bližší charakteristika.

1.2. Charakteristika teorie mnohočetných inteligencí

„Multiple intelligences is a way of saying that you are doing something new, so that you don't really have to do anything new.“

(Gardner 1999, s. 142)

Na základě etnologických, psychologických ale i dalších výzkumů dokazuje zakladatel teorie Howard Gardner existenci nejméně sedmi různých druhů inteligence, které se u každého objevují v různé míře. Současnou školu kritizuje za to, že tento poznatek nezohledňuje a zároveň se snaží ukázat cestu, jak je možné přizpůsobit výuku různým požadavkům a potřebám jednotlivých studentů (Gardner, 1993). Popsané inteligence zahrnují inteligenci jazykovou, logicko-matematickou, hudební, prostorovou, tělesně-pohybovou, intrapersonální, interpersonální a později přidanou přírodovědnou a existenciální.

Teorie MI popisuje pojem IQ nejméně třemi specifickými způsoby: při jakékoli činnosti funguje zároveň několik inteligencí, ne jen jedna; inteligence je vyjádřena v našich výkonech, produktech a nápadech, ne pomocí testů; to, jak je chápána inteligence určuje daná kultura. Gardner touto definicí tvrdí, že inteligence představuje potenciál, který může nebo nemusí být prosazen v závislosti na hodnotách, vhodných příležitostech a také na vlastním rozhodnutí (Baum, Viens & Slatin, 2005). Gardner tvrdí ve svém stěžejním díle *Frames of Mind* (1983), zaměřeném na tuto problematiku, že existuje jak biologický, tak kulturní základ pro mnohočetné inteligence.

Armstrong potvrzuje tento fakt a objasňuje, proč Gardner trval na pojmenování „intelligence“, když by se dalo očekávat, že například hudební či tělesně-pohybová inteligence bude nazývána spíše talentem či schopností. Zakladatel teorie prý předpokládal, že pokud nazve jednotlivé formy schopnostmi či kompetencemi, nebude o jeho práci větší zájem a teorie se neprosadí. Když ale vystaví do popředí termín inteligence, rozšíří ho a použije složky, které nikoho nenapadly zařadit do tohoto pojmu, vzbudí zájem široké veřejnosti a teorie MI bude mít možnost prosadit se (Armstrong, 2009). Aby poskytl teoretický základ pro toto tvrzení, sestavil Gardner základní kritéria, která musela splňovat každá z inteligencí a podle kterých je mohl stanovit plně

potvrzenými inteligencemi a ne pouze schopnostmi či nadáním. Popis stanovených kritérií je součástí další kapitoly.

1.3. Kritéria inteligence podle H. Gardnera

Kritéria nezbytná pro vznik mnohočetných inteligencí, která zakladatel teorie MI použil, zahrnují těchto osm faktorů:

1. Možnost izolovaného vývoje jednotlivých inteligencí při poškození mozku.
2. Evoluční historie a evoluční věrohodnost.
3. Obsah jedné či více základních operací nebo souboru operací.
4. Schopnost kódování pomocí symbolického systému.
5. Charakteristická historie každé inteligence spolu s vymezenými cílovými výstupy.
6. Existence tzv. *idiots savants*, zázračných dětí a dalších výjimečných jedinců.
7. Ověření díky experimentálněpsychologickým úkolům.
8. Výsledky psychometrického zkoumání.

První dvě kritéria pocházejí podle Gardnera z biologických věd. Co se týče prvního z nich, zakladatel teorie MI objevil, že poškození mozku může vést k následné autonomii určité schopnosti ke schopnostem jiným (Gardner, 1999). Gardner také definuje, že následky takových poruch mozku umožňují odlišit od sebe jednotlivé schopnosti, které tvoří jádro lidské inteligence (Gardner, 1993). Baum et al. uvádí jako důkaz samostatných inteligencí například inteligenci hudební, kdy se při poškození mozku může zachovat hudební schopnost, ale další schopnosti jako například jazyková jsou ztraceny. Existence a nezávislost jednotlivých inteligencí jsou zachyceny také identifikací náležitých mozkových center (Baum et al, 2005). K druhému z uvedených kritérií Gardner uvádí, že evoluce lidského druhu je klíčová pro jakoukoli diskusi o současném myšlení a funkcích mozku (Gardner, 1999). Specifická inteligence se stává věrohodnější, když jsou objeveni její vývojoví předchůdci a podle schopností, které jsou společné pro více živočišných druhů (Gardner, 1993). Armstrong se domnívá, že některé ze stanovených forem inteligence byly pravděpodobně mnohem důležitější

v dřívějších dobách. Jde například o tělesně-pohybovou či přírodovědnou inteligenci (Armstrong, 2009).

Další dvě kritéria mají původ v logické analýze. Jedno z nich vysvětluje Gardner jako fakt, že inteligence obsahuje jednu nebo několik základních operací, které dokážou zpracovávat určitý druh vstupních informací (Gardner, 1993). Jako příklad základních operací k tělesně-pohybové inteligenci uvádí Armstrong schopnost napodobovat fyzické pohyby ostatních lidí nebo využít jemnou motoriku k vytvoření určité konstrukce či díla (Armstrong, 2009). Druhé kritérium nese název „schopnost kódování pomocí symbolického systému“ a lze jej blíže specifikovat následujícími příklady znakových systémů využívaných v životě téměř každého člověka: mluvená a psaná forma jazyka, matematický systém, tabulky, kresby, logické rovnice a další. Tyto systémy se neobjevily samy od sebe, ale byly a stále jsou rozvíjeny za účelem vyjádřit systematicky a přesně dané kulturní informace (Gardner, 1999).

Následující dva předpoklady vycházejí z vývojové psychologie. První se zaměřuje na fakt, že každá inteligence má svůj vlastní vývoj odlišný od vývoje jiných inteligencí. Gardner poukazuje na to, že nejlépe lze sledovat činnost různých inteligencí pozorováním cílových výkonů v životě jednotlivců. Identifikace průběhu vývoje samostatné inteligence a analýza její citlivosti vůči modifikacím má podle Gardnera zcela zásadní význam pro pedagogii (Gardner, 1993). Druhý předpoklad plynoucí z vývojové psychologie se týká existence tzv. *idiots savants*, zázračných dětí a dalších výjimečných jedinců. Tento termín je definován jako: „*slabomyslná osoba s mimořádnou až fenomenální pamětí, mimořádnou schopností počítat, kreslit; typické je sebepřeceňování, nepřítomnost kritického myšlení a neschopnost zařazovat vědomosti do širších souvislostí*“. (Hartlová 2010, s. 214)

Armstrong se domnívá, že „savanti“ existují pro každou formu inteligence. Jako příklad uvádí postavu Raymonda ve filmu *Rain Man*, který je založen na skutečné události a kde je hlavní hrdina logicko-matematický autistický savant. Další výjimeční jedinci mohou neobyčejně dobře malovat, vynikat fenomenální hudební pamětí nebo být mimořádně vnímaví k rostlinám a živočichům (Armstrong, 2009). Tyto jednotlivé skupiny zahrnující savanty, autisty, génie a zázračné děti poskytují podle Bauma et al.

důkaz o evidenci biologického základu jednotlivých inteligencí a jejich relativní nezávislosti (Baum et al., 2005).

Poslední dvě kritéria čerpají z tradičního psychologického výzkumu. Baum et al. podporuje první z nich a argumentuje, že využitím experimentálněpsychologických úkolů mohou badatelé lépe porozumět souvislosti mezi dvěma odlišnými inteligencemi. Toto lze uskutečnit pozorováním jednotlivců, kteří mají za úkol vypořádat se zároveň se dvěma různými úkoly, například mluvit a zároveň řešit logickou hádanku (Baum et al., 2005). Pro objasnění posledního z kritérií inteligence (výsledky psychometrického zkoumání) je uvedena definice termínu psychometrie: „starší název pro používání psychologických testů, stavějící na předpokladu měřitelnosti psychických procesů a výkonů, způsobilosti k pracovnímu výkonu, speciálních schopností, dovedností apod.“. (Maříková & Petrusek 1996, s. 898)

Gardner dodává, že ačkoli množství psychometrické evidence může být vyloženo jako kritika mnohočetných inteligencí, je díky ní možno nalézt mnoho postupů přispívajících k objasnění základních operací potenciálních inteligencí (Gardner, 1999). Podle těchto kritérií definoval Gardner existenci již výše zmíněných devíti odlišných inteligencí, které jsou popsány a blíže charakterizovány v následující kapitole.

1.4. Charakteristika jednotlivých inteligencí

Druhy inteligence:

- Jazyková
- Logicko-matematická
- Hudební
- Prostorová
- Tělesně-pohybová
- Intrapersonální
- Interpersonální
- Přírodovědná
- Existenciální



Obr. 1. Schéma mnohočetných inteligencí

zdroj: http://www.8iq.com.my/en_soundcurr2.html

1.4.1. Jazyková inteligence

Gardner a Checkley (1997) charakterizují jazykovou inteligenci jako schopnost využít svůj mateřský nebo případně další jazyky k vyjadřování myšlenek a k porozumění druhým lidem. S vysoce rozvinutou jazykovou inteligencí se setkáváme především u básníků, ale také spisovatelů, řečníků, mluvčích, právníků nebo osob, pro které je jazyk každodenní nepostradatelný pomocník (Baum et al., 2005). Armstrong popisuje tuto inteligenci jako umění efektivně užívat slova, ať už ústní (např. vypravěč, řečník, politik) nebo písemnou formou (př. básník, spisovatel, scénárista, vydavatel nebo novinář). Jazyková inteligence podle Armstronga zahrnuje také dovednost manipulovat se sémantikou neboli jazykovým významem, s oblastí pragmatiky, tzn. praktickým použitím jazyka, se syntaxí neboli jazykovou strukturou a se zvukovou stránkou daného jazyka. Některé z těchto dovedností zahrnují také rétoriku, mnemotechniku (využití jazyka k zapamatování informací), informační účel jazyka a „metalingvistickou“ analýzu, tedy použití jazyka k popisu jeho samotného. (Armstrong, 2009). Gardner specifikuje jazykovou inteligenci jako citlivost pro vnímání mluveného a psaného jazyka, schopnost učit se jazyky a možnost využít jazyk k dovršení stanovených cílů. Podle něj je tento druh inteligence prozkoumán nejlépe (Gardner, 1999).

Baum et al. uvádí jako klíčové vlastnosti jazykové inteligence příjem či tvorbu ústní nebo písemné formy jazyka, umožnění komunikace a smysluplného dorozumění prostřednictvím jazyka a citlivost pro odkrytí významu daného jazyka. Jako další vlastnosti pro tuto inteligenci uvádí Baum et al. využití vyjadřovacích schopností, vypravěčství, popisného/instruktorského jazyka, poetické využití jazyka, slovních her a další.

Vhodné strategie a materiály, které zdůrazňuje Baum et al. pro rozvoj jazykové inteligence jsou tyto:

- | | |
|----------------------|------------------|
| - texty | - diskuse |
| - jazykové hry | - divadlo |
| - příručky a manuály | - řečnění |
| - romány | - texty k písňím |
| - noviny | |

Baum et al. zároveň definuje, že jazyková inteligence *není* dvojjazyčnost (může však znamenat výhodu ve výuce cizích jazyků), jazyková inteligence také *neznamená* být mluvný a upovídaný (Baum et al., 2005).

1.4.2. Logicko-matematická inteligence

Gardner definuje logicko-matematickou inteligenci jako schopnost logicky analyzovat problémy, řešit matematické operace a vědecky zkoumat daná témata. Gardner tvrdí, že tato inteligence je spolu s inteligencí jazykovou nejvíce hodnocena a ceněna ve školních výsledcích. Vybavenost těmito inteligencemi je podle něj velká výhoda nejen pro studenty, ale také pro kohokoli, kdo přijde do styku s rozmanitými testy (Gardner, 1999). Podle Armstronga znamená tato inteligence schopnost efektivně využívat čísla (jako např. matematik, daňový účetní nebo statistik) a umění dobře argumentovat a zdůvodňovat (vědec, počítačový programátor, logik). Tato inteligence zahrnuje také vnímavost pro logické modely, vztahy, tvrzení, výroky a další podobné funkce. Různé druhy činností směřující k této inteligence zahrnují třídění, uspořádávání, dedukování, generalizaci, uvažování a tvorbu hypotézy (Armstrong, 2009).

Gardner a Checkley (1997) se domnívají, že lidé s vysoce rozvinutou logicko-matematickou inteligencí rozumí základním principům různých druhů souvislostí, stejně jako vědci či logici. Jsou také schopni manipulovat s čísly, počty a transakcemi, stejně jako matematici (Baum et al., 2005). Také Puchta a Rinvolutri prohlašují, že tato inteligence může být spojena s tzv. vědeckým přemýšlením, které se často projevuje při analytickém přístupu k řešení problémů. Tato situace nastává při propojování a objevování vztahů mezi různými informacemi, které se zdály být oddělené, ale také při nalézání vzorců, plánování a organizování (Puchta & Rinvolutri, 2005). Následující výrok poukazuje na vznik prvotního kontaktu s logicko-matematickou inteligencí u dítěte.

„Elementární formy logicko-matematické inteligence, například počátek chápání příčinných vztahů a první pokusy o klasifikaci podle logických zásad, dítě objevuje při přímém pozorování a manipulaci s předměty.“

(Gardner 1993, s. 156)

Ve spojitosti s předchozím výrokem Gardner zdůrazňuje Piagetovu teorii, podle které jsou všechny prvotní početní operace u dítěte propojeny právě s použitím předmětů, pomocí kterých se dopátrá ke správnému výsledku. Tyto úkony jsou důležité nejen ve školním prostředí, ale také při každodenních činnostech, jako je nakupování, vaření podle receptů a hraní rozličných her jako např. karty, míčové a počítačové hry a další. Podle dalšího Piagetova názoru je logicko-matematické myšlení spojnicí, která drží veškeré poznání pohromadě. Gardner tuto teorii potvrzuje a domnívá se, že logicko-matematické myšlení a jiné formy inteligence jsou zcela jistě propojeny. To dokazuje myšlenkou, že lidé, kteří oplývají matematickým nadáním, mají rádi určitý řád a pravidla, které je možno nalézt i v jiných, zdánlivě vzdálených oborech. (Gardner, 1993).

Podle Bauma et al. tento typ inteligence umožňuje jednotlivcům využití a uznání abstraktních vztahů a ulehčuje používání čísel a logického myšlení. Dalšími projevy této inteligence jsou číselné usuzování (kalkulace, odhad, stanovení množství) a logické řešení různých problémů. Povolání vyžadující logicko-matematickou inteligenci jsou např. učitel matematiky, vědec, technik, architekt, počítačový programátor, stavitel, rozpočtový analytik nebo také švadlena.

Vhodné strategie a pomůcky, vhodné podle Bauma et al. pro tuto inteligenci jsou:

- | | |
|----------------|----------------------------|
| - grafy | - vynálezy |
| - tabulky | - počítačové programy |
| - diagramy | - obchodní plány |
| - časové linie | - logické rébusy a hádanky |
| - rovnice | |

Logicko-matematická inteligence *není* vztahována pouze k číslům, ale týká se také nečíselných logických vztahů (Baum et al., 2005).

1.4.3. Hudební inteligence

Armstrong pojednává o hudební inteligenci jako o schopnosti přijímat, rozlišovat, transformovat a vyjadřovat různé hudební formy. Tato inteligence zahrnuje vnímavost pro rytmus, výšku (melodii) a barvu tónu určitého hudebního díla (Armstrong, 2009). Podle Gardnera a Checkleyho (1997) se jedná o umění myslet v hudbě, tedy být schopen slyšet hudební vzorce, rozeznat je, zapamatovat si je a případně s nimi manipulovat. Lidé, kteří mají silně rozvinutou hudební inteligenci, si hudbu nejen dobře uchovávají v paměti, ale nemohou na ni ani přestat myslet. Je pro ně všudypřítomná. Někdo si může myslet, že hudba je sice důležitá, ale že se nejedná o inteligenci, ale o talent. Potom by však podle Bauma et al. muselo být slovo „inteligence“ vynecháno ze všech lidských schopností (Baum et al., 2005). Stejný názor potvrzuje Gardner, podle kterého má hudební inteligence téměř stejnou strukturu jako inteligence jazyková a není podle něj proto žádný důvod, ať už vědecký nebo logický, nazývat jednu z nich (obvykle jazykovou) inteligencí a druhou talentem (Gardner, 1999).

Puchta a Rinvoluceri uvedli vhodné výroky, podle kterých lze předpokládat, jak se může cítit student se silně zastoupenou hudební inteligencí při hodině jazykové výuky na počátku 21. století:

„V každé části lekce bych rád našel různé tóny a melodie.“

„Při čtení a psaní během lekce mám nárok používat hudební přehrávač.“

„Mohli bychom více zpívat?“

„Chci zpívat gramatiku.“

„Mám právo poslouchat hudbu, která mě uklidňuje.“

„Mám právo poslouchat hudbu, která vyjadřuje mou náladu.“

„Mám právo na hudbu k zjednodušení mé jazykové výuky.“

(Puchta & Rinvoluceri 2005, s. 9, přeložila Drlíková)

Z předchozích výroků vyplývá, že pro žáky se silně rozvinutou hudební inteligencí je velmi důležité a motivující zařazovat aktivity využívající tuto inteligenci i do hodin mateřského nebo cizího jazyka. Prostřednictvím vhodně zvolených činností je tak snazší přiblížit se těmto žákům a pomoci jim lépe si jazyk osvojit.

Hudební inteligence dle Bauma et al. zahrnuje vnímání a porozumění hudebních vzorců, ale také rozpoznání významu ze zvuku. Další vlastnosti typické pro tuto inteligenci jsou hudební vnímání, hudební tvorba a zápis hudby. Některé profese vyžadující rozvinutou hudební inteligenci jsou muzikant, choreograf, hudební kritik, skladatel, ladič hudebních nástrojů, dirigent nebo tanečnice.

Vhodné metody a techniky, které Baum et al. uvádí jako vhodné pro rozvoj této inteligence jsou:

- | | |
|-----------------------------|--------------------|
| - komponování/psaní skladeb | - hudební efekty |
| - kritika/analýza | - muzikál/opera |
| - rýmy | - zvukový doprovod |
| - recitování | - nahrávka/rozběr |

Tato skupina autorů také zdůrazňuje, že hudební inteligence *není* spojena s poslechem hudby pouze jako pozadím (Baum et al., 2005).

1.4.4. Prostorová inteligence

Prostorová inteligence je Thomasem Armstrongem rozuměna jako schopnost přesně vnímat vizuálně-prostorový svět (např. lovec, průzkumník nebo průvodce) a rozhodovat se podle těchto vjemů (architekt, umělec, aranžér, vynálezce,...). Prostorová inteligence zahrnuje vnímavost pro barvu, linii, tvar, formu, prostor a vztahy, které mezi nimi existují. Týká se také představivosti, grafického znázornění vizuálních nebo prostorových plánů a orientace v prostoru (Armstrong, 2009). Gardner popisuje tento druh inteligence jako schopnost rozpoznat a manipulovat s rozlehlým prostorem (využívají například navigátoři či piloti), stejně jako s prostorem omezeným (podstatné pro sochaře, chirurgy, šachové hráče, grafické umělce nebo architekty) (Gardner, 1999). Gardnera a Checkleyho (1997) dodávají, že se jedná o umění vnitřně zachytit okolní svět a uvádí, že prostorová inteligence je hojně využívána v umění a vědě (Baum et al., 2005).

Jak lze zjistit míru zastoupení prostorové inteligence radí Puchta a Rinvolucrí následujícím způsobem:

„ Představte si sami sebe, jak stojíte před rozlehlou budovou, kterou dobře znáte. Může to být například divadlo, plavecký bazén, kostel nebo nákupní centrum. Všimněte si vztahů mezi budovou a prostorem, který ji obklopuje. Zavřete oči. V duchu vstupte do budovy. Jakmile jste uvnitř, klidně stůjte a vnímejte všechno, co můžete slyšet a pozorujte, jak se cítíte v prostoru, který pociťujete okolo sebe. Vnímejte také teplotu, suchost či vlhkost místa. Nyní si představte, že otevíráte oči a rozhlédněte se okolo sebe. Jakých obrysů si všimnete? Jakých barev? A jakou roli v budově hraje světlo a tma? (U prostorové inteligence Gardner přikládá primární důležitost schopnosti vidět, ale pro některé lidi může dojít k poznání i skrze hmat, zvuk, ultrazvuk a fyzické uvědomění.) Jestliže dokážete následovat uvedené smyslové instrukce lehce a s potěšením, zdá se, že vaše prostorová inteligence pracuje dobře!“

(Puchta a Rinvolucrí 2005, s. 10, přeložila Drlíková)

Puchta a Rinvolucrí také vysvětlují, že jazyk využívá prostorové přemýšlení při vyjádření času a v dalších pojmech týkajících se prostoru, jako například *během tří dnů, v rozmezí dvou hodin* atd. (Puchta a Rinvolucrí, 2005). Klíčové rysy prostorové inteligence podle Bauma et al. zahrnují vnímání a přetváření zrakových a trojrozměrných informací v mysli člověka a umožňují opětovné vybavení představ z paměti. Další znaky prostorové inteligence se týkají porozumění náhodných či běžných situací, jako je využití prostorových informací k navigaci v prostoru, citlivé vnímání nebo pozorování okolního světa a chápání nebo produkce dalších prostorových informací. Profese vyžadující určitou prostorovou inteligenci jsou např. zahradník, sochař, chirurg, mechanik, malíř, pokrývač, fotograf, tanečník či atlet.

Vhodné strategie, zdůrazňující prostorovou inteligenci jsou podle Bauma et al.:

- | | |
|-----------------|-------------------|
| - grafy/tabulky | - film/TV program |
| - malby | - mapy |
| - návrhy | - modely |
| - diagramy | - vynálezy |

Tato inteligence *není* nutně vizuální, nevidomí lidé potřebují také vynikající prostorové schopnosti (Baum et al., 2005).

1.4.5. Tělesně-pohybová inteligence

Gardner popisuje tuto inteligenci jako dovednost jedince využívat tělo nebo jeho jednotlivé části při řešení problému nebo k tvorbě určitého díla. Tanečníci, herci a atleti mají evidentně dobře rozvinutou právě tělesně-pohybovou inteligenci. Tato inteligence je avšak důležitá také pro řemeslníky, chirurgy, vědce, mechaniky a spoustu dalších technicky zaměřených profesí (Gardner, 1999). Puchta a Rinvolutri píší o tělesně-pohybové inteligenci jako o schopnosti zkušeně pracovat se svým tělem, k vyjádření sebe sama, stejně jako k jiným cíleným účelům. Do charakteristiky této inteligence patří také schopnost zručně manipulovat s předměty, a to jak s těmi, které vyžadují pohyb jen jedním prstem či rukou, ale i s takovými, které se neobejdou bez zapojení motoriky celého těla (Puchta & Rinvolutri, 2005). Jak uvádí Armstrong ve shodě s uvedenými definicemi, tělesně-pohybová inteligence je odborná znalost spočívající v umění zapojit celé tělo k vyjádření myšlenek a pocitů a dovednost tvořit či měnit předměty (Armstrong, 2009). Také tělesně-pohybová inteligence je podle Gardnera propojena s dalšími druhy inteligence, jako například s inteligencí prostorovou nebo logicko-matematickou. Při zacházení s různými předměty se jen těžko dá obejít bez manipulace v prostoru, jak se objevuje u prostorové inteligence. Při práci s určitým strojem je zase nutnost zapojit inteligenci logicko-matematickou, bez níž nelze pochopit, jakým způsobem stroj pracuje a jak je potřeba s ním zacházet při tvorbě určitého produktu (Gardner, 1993).

Jako klíčové znaky tělesně pohybové inteligence uvádí Baum et al. schopnost manipulace s tělem za účelem vytvoření produktů nebo řešení problémů a umění ovládat všechny nebo určité části těla. Další znaky této inteligence se týkají sportovní lokomoce, tvůrčích pohybů (zahrnující vnímavost hudby), tělesné kontroly a jemné motoriky, ale také tvorby pohybových myšlenek (např. v choreografii).

Metody a techniky zaměřující se na tělesně-pohybovou inteligenci jsou podle Bauma et al. tyto:

- | | |
|----------------------|----------------------------|
| - taneční vystoupení | - umělecké vystoupení |
| - pantomima | - malba nebo jiný umělecký |
| - divadelní hra | produkt |
| - výroba šperků | - sport/hry |

U fyzicky aktivních lidí *není* vždy zastoupena tělesně-pohybová inteligence. Relaxace prostřednictvím fyzické aktivity také nemusí zahrnovat tuto inteligenci (Baum et al., 2005).

1.4.6. Personální inteligence (Intrapersonální, interpersonální)

Gardner objasňuje, že personální inteligence se rozděluje na intrapersonální a interpersonální (mezilidskou). V intrapersonálním typu inteligence je podstata a základ individuální „já“ jednotlivce, jeho růst a vývoj vnitřních stránek osobního života. Druhý typ personální inteligence směřuje naopak ven, k ostatním lidem. Zaměřuje se na pozorování jiných osob a rozlišování mezi nimi. Inteligence logicko-matematická, tělesná a tělesně-pohybová jsou „závislé na objektu“ a na funkcích předmětů, s nimiž se člověk setkává. Naopak inteligence hudební a jazyková nejsou na tyto objekty odkázané, jak Gardner vysvětluje, a nejsou tedy ovlivňovány fyzickým světem, ale odráží strukturu určitého jazyka nebo hudby. Personální formy inteligence jsou naopak vystaveny různým soupeřícím vlivům, mezi které patří existence vlastní osoby i osob jiných, kulturní vzory a kulturní chápání sebe sama. Gardner při charakteristice personálních inteligencí také připomíná, že prvořadý význam má zde právě kultura. Každá z nich má svůj symbolický systém a jeho používání. V naší a podobných kulturách je kladen obrovský důraz na individuální „já“ (Gardner, 1993).

Intrapersonální inteligence

Schopnost porozumět sám sobě, znát vlastní přání, obavy a vlastnosti a umění využít tyto informace efektivně při řízení svého života je charakteristika, kterou Gardner určuje intrapersonální inteligenci (Gardner, 1999). Puchta a Rinvoluceri upřednostňují při objasnění této inteligence termíny jako sebepoznání, seberegulace a sebekontrola. Tato inteligence sahá až tam, kde leží hranice sama sebe a je propojena s pocity štěstí ve společnosti sama sebe, s radostí ze sebepoznání, s vědomím vlastních pocitů a přání (Puchta & Rinvoluceri, 2005). K popisu intrapersonální inteligence se přidává Gardner a Checkley (1997), který ji také vztahuje k poznání své osoby, k uvědomění si, kdo jsme, co můžeme dělat, co chceme dělat, jak reagovat na situace, kterým věcem se vyhnout a ke kterým se naopak přiklonit (Baum et al., 2005).

Intrapersonální inteligence podle Bauma et al. umožňuje jednotlivcům vytvářet duševní model sama sebe, zahrnuje čerpání z tohoto modelu k účelům rozhodování a týká se schopnosti rozpoznat různé pocity, nálady a záměry a díky tomu správně očekávat nadcházející reakci. Další znaky pro tuto inteligenci se týkají sebepochopení, schopnosti analyticky reflektovat sám sebe, porozumění prostřednictvím dalších vyjadřovacích prostředků nebo inteligencí (poezie, obrazy, písně, atd.) nebo také využití sebepoznání pro osobní nebo společenské cíle. Některé profese a zaměstnání využívající tento druh inteligence jsou například terapeut, básník, psycholog, umělec, hudebník, filozof, ale i duchovní vůdce.

Strategie a díla zaměřující se na intrapersonální inteligenci jsou podle Bauma et al. tyto:

- | | |
|---------------------|-------------------|
| - rodokmen | - plán |
| - portfolio/reflexe | - umělecké dílo |
| - promluva | - autobiografie |
| - báseň | - hudební skladba |
| - deník | |

(Baum et al., 2005)

Interpersonální inteligence (mezilidská)

Interpersonální forma inteligence je Gardnerem vylíčena jako schopnost jednotlivce porozumět plánům, motivacím a přáním druhých lidí a efektivně spolupracovat s ostatními. Obchodníci, učitelé, zdravotníci, duchovní, politici a herci, ti všichni nutně potřebují vysoký stupeň interpersonální inteligence (Gardner, 1999). Armstrong rozšiřuje charakteristiku této inteligence o schopnost vnímat mimické výrazy, lidské hlasy a gesta a přidává také schopnost rozlišovat různé druhy sociálních situací a dovednost reagovat na tyto podněty věcně a pragmaticky (Armstrong, 2009). Gardner & Checkley (1997) píší o interpersonální inteligenci jako o umění porozumět druhým lidem. Popisují ji jako schopnost, kterou potřebují všichni lidé, ale například u učitelů, zdravotníků či obchodníků se stává prioritou (Baum et al., 2005). Zcela základní formu této inteligence, která je patrná u dětí vysvětlují Puchta a Rinvoluceri jako umění rozlišovat mezi jednotlivci v bezprostředním okolí a schopnost určit jejich náladu a rozpoložení (Puchta & Rinvoluceri, 2005). Jádrem interpersonální inteligence stanovují Gardner a Checkley schopnost naslouchat tomu, co se nám ostatní lidé snaží sdělit (namísto překrucování a upravování dané informace podle sebe), dále být schopen navázat dobrý vztah s odlišnou osobou a být znalec ve vyjednávání a přesvědčování (Baum et al., 2005).

Mezi hlavní projevy interpersonální inteligence patří vnímavost k pocitům, názorům, náladám a záměrům druhých lidí a efektivní práce mezi lidmi. Vedlejší rysy této inteligence jsou přijetí rozličných společenských rolí (např. vůdce, přítel, pečovatel), ale také schopnost analyticky uvažovat o sociálním prostředí nebo druhých lidech. Profese zaměřující se na mezilidskou inteligenci jsou kupříkladu pedagog, poradce, diplomat, aktivista, sociální pracovník, průzkumník trhu, vedoucí konzultant, náboženský vůdce, makléř nebo rozhodčí.

Metody zdůrazňující interpersonální inteligenci jsou podle Bauma et al. tyto:

- | | |
|-------------------------|-----------------------|
| - vyučování | - etická problematika |
| - improvizované divadlo | - průzkumy |
| - dramatizace | - společné úvahy |
| - společenské akce | - role vedoucího |

Mezilidská inteligence *neznamená* být oblíbený, zdvořilý, etický či lidský, ale ani mít společenskou přízeň (Baum et al., 2005).

1.4.7. Přírodovědná inteligence

Tuto inteligenci představil Gardner po ostatních sedmi inteligencích v roce 1997. Gardner a Checkley (1997) ji popisují jako schopnost rozlišovat mezi živými tvory a rostlinami, stejně jako vnímat ostatní jevy přírodního světa (mraky, skalní útvary,...). Tato přednost byla zcela jistě nutná v dřívějších dobách u lovců, zemědělců a farmářů. V dnešní době je stále středem pozornosti například u přírodovědců či kuchařů (Baum et al., 2005). Podle Armstronga jde o odbornou znalost v rozpoznávání a určování početných druhů fauny a flory v prostředí dané osoby. V případě vyrůstání v městském prostředí se jedná také o schopnost rozlišit odlišné neživé objekty, jako jsou různé typy automobilů či elektroniky (Armstrong, 2009). Přírodovědná inteligence znamená v podstatě harmonii s přírodou (Puchta & Rinvolucii, 2005).

Přírodovědná inteligence se dle Bauma et al. týká umění dobře porozumět přírodnímu světu a schopnosti v něm smysluplně fungovat. Umožňuje rozlišovat a využívat jevy okolního prostředí. Mezi další vlastnosti přírodovědné inteligence uvádí schopnost pozorovat, rozlišovat a určovat objekty přírodního světa a následné využití těchto poznatků k řešení problémů či konkrétně k tvorbě produktů (např. zemědělství, zahradničení, lov či rybolov, vaření). Profese vyznačující se dominancí této inteligence mohou být květinář, rybář, kuchař, botanik, farmář, environmentální pracovník, biolog, lesník nebo námořník.

Strategie zdůrazňující přírodovědnou inteligenci jsou podle Bauma et al. tyto:

- | | |
|-------------------------|------------------------------------|
| - pěstování rostlin | - experimenty |
| - výzkumy flory a fauny | - vytvoření klasifikačního systému |
| - chov zvířat | (pro živou a neživou přírodu) |
| - procházky do přírody | |

Přírodovědná inteligence *není* omezena pouze na vnější svět (Baum et al., 2005).

1.4.8. Existenciální inteligence

Wilson definuje tuto nejpozději potvrzenou formu inteligence jako schopnost vnímat a být chápavý k hlubším otázkám týkající se lidské existence, jako je smysl života, proč se lidé rodí, proč umírají nebo co to znamená vědomí. Možnost existence této inteligence byla zmíněna v několika Gardnerových pracích, kde stanovil, že může být zjevná u někoho, kdo je zaujatý právě základními otázkami ohledně bytí. Profesor Gardner uvedl předběžnou definici existenciální (duchovní) inteligence, podle níž se týká jedinců, kteří projevují sklon pokládat si otázky týkající se života, smrti a vyšší síly. U dětí se tato schopnost projevuje například pokládáním otázek jako:

- Proč jsem/jsme zde?
- Mohou nám zvířata rozumět? Dostanou se do nebe?
- Opravdu existují duchové?
- Kam se dostaneme, když zemřeme?
- Proč jsou někteří lidé zlí?
- Existuje na jiné planetě život?
- Kde je nebe?
- Kdo je Bůh?

(Wilson, 1997)

McKenzie doplňuje tuto inteligenci o otázku typu „Jaké je moje místo ve světě/městě/rodině/škole?“ McKenzie určuje také znaky typické pro žáka se silnou existenciální inteligencí. Tento žák se chce podle něj učit věci, které mají význam a jsou užitečné, má v oblibě literaturu, zvyky a tradice odlišných kultur, projevuje silné pouto s rodinou a přáteli, cítí se jako součást svého města/země, je citlivý ke svému zdraví atd.

Metody podněcující existenciální inteligenci jsou například tyto:

- | | |
|-----------------------|-------------------------------|
| - Planetárium | - Znaky světových náboženství |
| - Drama | - Virtuální prohlídky |
| - Klasická literatura | - Encyklopedie |
| - Filozofie | - Simulace |

(McKenzie, 1999)

V předchozí části práce jsou blíže charakterizovány jednotlivé inteligence, mimo jiné jsou u každé z nich uvedeny schopnosti dominující u lidí se silně zastoupenou určitou inteligencí a zmíněna jsou i povolání, pro která je rozvinutost konkrétní formy inteligence nezbytností. U každé inteligence jsou také uvedeny metody vhodné pro jejich rozvoj. Nadcházející kapitola se blíže zaměřuje na možnosti aplikaci teorie MI do školního vzdělávání a uvádí zajímavá fakta související s touto problematikou.

2. Využití teorie mnohočetných inteligencí ve školním vzdělávání

Gardner zdůrazňuje, že teorie mnohočetných inteligencí není v žádném případě předpisem na vzdělávání. Mezi vědeckými tvrzeními určujícími jak funguje mysl a mezi skutečnou praxí bude podle Gardnera vždy velký rozdíl. Právě pedagogové jsou podle něj v nejlepší pozici pro rozhodnutí, zda a do jaké míry by měla teorie MI ovlivnit jejich výuku. Aplikace teorie mnohočetných inteligencí je velice různorodá. Využití je ve škále od jednotlivých učitelů, kteří se snaží vyjít touto metodou vstříc žákům různými přístupy k učebním materiálům, až po celé školy mající MI jako vzdělávací program. Celkově se dá říci, že využitím této teorie je studentům poskytována příležitost používat a rozvíjet všechny rozmanité inteligence, ne jen těch několik, ve kterých přirozeně vynikají (Gardner, 1999).

2.1. Postup Gardnerovy práce zaměřené na aplikaci teorie mnohočetných inteligencí do vzdělávání

Baum et al. naznačují, že při práci na teorii mnohočetných inteligencí se H. Gardner zaměřil hlavně na to, jak zohlednit rozdíly jednotlivých inteligencí při vyučování a vytvořil spolu s kolegy model pro školy zaměřené na individuální přístup (individual-centered school). Součástí návrhu bylo nalézt metody, pomocí kterých by bylo možné určit inteligenční profil každého žáka tak, aby nedocházelo ke zvýhodňování či znevýhodňování některých forem inteligence, ale také prozkoumat různé typy zprostředkování obsahu kurikula dítěti. Došli k názoru, že jednotlivé inteligence se projevují pouze v souvislostech s různými úkoly či obory a že inteligence jako taková neexistuje v čisté formě, ale objevuje se právě při řešení různých problémů. Jak také tvrdí Gardner, téměř všechny obory vyžadují propojení několika inteligencí a každá inteligence se zároveň může uplatnit v celé řadě oborů (Baum et al., 2005). Gardner podotýká, že neexistuje žádné přímé pouto mezi vědeckou teorií a různými vzdělávacími postupy. Upozorňuje na fakt, že nezáleží na tom, zda někdo věří v existenci jedné či dvaceti inteligencí, podstatné je podle něj to, že každý se může svobodně rozhodnout pro různé vzdělávací přístupy a metody. Gardner zároveň

zdůrazňuje, že téměř jakýkoli vzdělávací program může být upraven podle teorie mnohočetných inteligencí (Gardner, 1999).

Gardner se snažil ve svém výzkumu zjistit, jaké schopnosti žák potřebuje pro zvládnutí rozličných činností a zkoušel sestavit přehled vzdělávacích postupů, které se při jejich výuce používají. Situaci, v níž má jeden či více lidí předávat znalosti jiné skupině lidí, popisuje jako velmi složitou. Jako hlavní složky pedagogické situace uvádí Gardner jednotlivé druhy inteligencí, hlavní nástroje předávání znalostí a dovedností a všeobecný kontext, ve kterém k přenosu znalostí dochází. Jako tři důležité prvky vzdělávání, které se v současném školství objevují, uvádí Gardner školní docházku, získávání znalostí z více oborů zároveň a rozvíjení vědeckého způsobu práce (Gardner, 1993). Styly učení jsou podle Gardnera závislé na prostředí a na tom, které konkrétní inteligence se týkají. Základní verzí je přímé učení (pozorováním), kdy dítě sleduje aktivitu dospělých v reálném prostředí. Tento způsob učení se nejlépe prosazuje v prostorové, tělesně-pohybové a interpersonální formě inteligence (Gardner, 1999).

Howard Gardner a Thomas Hatch uvádějí jako příklad aplikace teorie mnohočetných inteligencí školu v Indianapolis, kde Patricia Bolanos se svými kolegy použili teorii MI k vytvoření celé státní školy Key School. V té byly sestaveny různé třídy, ve kterých výuka probíhala prostřednictvím aktivit zaměřených na rozvoj jednotlivých inteligencí. Všechny děti dostaly příležitost k objevování svých silných stránek a k rozvoji všech oblastí inteligence (Gardner & Hatch, 1990). Vyučující na této škole se chtěli podle Gardnera ujistit, že všech základních sedm forem inteligence bylo u žáků stimulováno každý den a vytvořili tak pestré osnovy s množstvím různých aktivit. Jako další příklad aplikace teorie MI do základních škol uvádí Howard Gardner školu v Seattlu, kde vyučující Bruce Cambell vytvořila řadu studijních center, mezi kterými se žáci pravidelně pohybovali. Tato centra také zajišťovala zapojení každé z několika daných inteligencí. V jiné škole se MI staly jádrem mimoškolního programu (Gardner, 1999).

2.2. Zjišťování zastoupení jednotlivých inteligencí u žáků

Podle Armstronga neexistuje žádný test, který může poskytnout komplexní průzkum mnohočetných inteligencí u žáků. Oficiální formy testů mohou nabídnout pouze jakési

vodítko ke zjišťování jednotlivých typů inteligence. Jako nejlepší nástroj pro hodnocení žákovy mnohočetné inteligence považuje Armstrong metodu přístupnou každému učiteli, a to sice klasické pozorování. Každý pedagog využívající tuto metodu by měl podle něj uvažovat o založení poznámkového bloku či deníku, kam by si psal poznámky a připomínky k jednotlivým žákům. Pokud je ve třídě příliš mnoho studentů, je vhodné více se zaměřit na dva nebo tři nejproblematictější žáky. Pokud není mnoho času na každodenní zapisování, postačí napsat pár řádek týdně ke každému žákovi. Armstrong také doporučuje komunikaci s dalšími učiteli, kteří vyučují žáky jiné předměty a výchovy. Pomocí takové diskuse se dá lépe určit rozvinutost jednotlivých inteligencí u žáků. Rodiče sledující vývoj svého dítěte, které je pod vlivem různých okolností a podmínek, jsou dle Armstronga výbornými znalci, kteří mohou také velmi pomoci při určování MI žáků (Armstrong, 2009).

2.3. Lidská odlišnost je jádrem teorie mnohočetných inteligencí

Armstrong uvádí několik poznatků vztahujících se k mnohočetné inteligenci, které jsou bezpochyby zásadní i pro každého pedagoga, který se rozhodne tuto teorii ve své výuce využít. Každý člověk vlastní všechny druhy inteligence. Každý jedinec může podle něj tyto inteligence rozvinout do určité míry svých schopností. Různé inteligence obvykle pracují komplexním způsobem a existuje tedy množství způsobů, jak být inteligentní v každé kategorii (Armstrong, 2009). Gardner potvrzuje tento výrok a argumentuje, že vzdělávání funguje neefektivněji, jestliže jsou tyto rozdíly u jednotlivých žáků brány v potaz a nejsou popírány či ignorovány. Brát lidskou rozdílnost vážně je jádrem teorie mnohočetné inteligence. Jestliže bude tato odlišnost pomíjena, vznikne podle Gardnera systém, který vyhovuje určité elitě – obvykle těm, kteří se učí nejlépe typicky jazykovým či logicko-matematickým způsobem. Na druhou stranu, jestliže budou tyto rozdíly zohledněny, každý jedinec se bude moci rozvíjet po své intelektuální a sociální stránce mnohem celistvěji. Využití teorie MI ve výuce se zaměřuje na tuto odlišnost, snaží se sdílet znalosti o lidské rozdílnosti s žáky a rodiči a umožňuje žákům převzít zodpovědnost za své vzdělávání. Materiály prezentuje takovým způsobem, že každý žák

má maximální příležitost porozumět a ukázat ostatním i sám sobě, co se naučil a poznal (Gardner, 1999).

Následující kapitola poukazuje na význam využití teorie mnohočetných inteligencí v hodinách anglického jazyka. Nahlíží také na možnosti, které se prostřednictvím této teorie ve výuce otevírají.

2.4. Teorie mnohočetných inteligencí v hodinách anglického jazyka

Výuka anglického jazyka jako jazyka cizího se na školách stala v současnosti velmi populární. Teorie mnohočetných inteligencí Howarda Gardnera může být jednou z metod používanou ve výuce tohoto předmětu na základních školách. Scott a Ytreberg doporučují nespolehat se při výuce anglického jazyka pouze na mluvené slovo, ale hojně zapojovat také ostatní smysly prostřednictvím pohybu, barev, obrázků, předmětů, zvuků, ale i využití celého prostoru třídy a okolí. Vhodné je také zapojování hravé formy výuky při práci s rýmy, písněmi, příběhy atd. Oba autoři považují za důležité uvědomit si, že teorie mnohočetných inteligencí je založena na spolupráci a nikoli na soutěživosti (Scott & Ytreberg, 1990). Peter Smagorinsky se připojuje k podobnému názoru, na druhou stranu ale nespochybňuje fakt, že jazyková odezva je při hodinách anglického jazyka zásadní, ani nenavrhuje, že by měla být nahrazena jinými vyjadřovacími prostředky. Zásadní je ale podle něj to, že studentům by měla být také poskytnuta příležitost reagovat dalšími způsoby prostřednictvím odlišných druhů inteligence. Touto cestou se třídy podle něj stanou více zaměřeny na žáky a poskytnou jim pro ně nejbližší vyjadřovací prostředky. Navíc ti studenti, jejichž jazyková inteligence patří mezi nejslabší, dostanou příležitost využít i další prostředky ke komunikaci a pochopení studovaného jazyka (Smagorinsky, 1991).

Puchta a Rinvoluceri předpokládají, že dobří učitelé jsou obvykle nadšení pro svůj předmět, nicméně často zjišťují, že jejich studenti nesdílí stejný entuziasmus. Puchta a Rinvoluceri proto zdůrazňují důležitost systematického zapojování dalších intelligenčních oblastí do hodin cizího jazyka. Motivace žáků závisí částečně na tom, jak se cítí ve třídě a jak smysluplné se jim zdají být využívané aktivity. Jestliže se výuka anglického jazyka zaměřuje jen na verbální oblast, dostaví se vynikající výsledky pouze

od té menšiny žáků, kteří mají silně rozvinutou jazykovou inteligenci. Jestliže však budou pravidelně zapojovány činnosti využívající MI, studenti, kteří mají silné jiné než jazykové oblasti, začnou podle Puchty a Rinvolucrího projevovat zájem o daný předmět, který se pro ně stane dostupnějším. Díky aktivitám rozvíjející mnohočetné intelligence se mohou žáci naučit využívat své nejsilnější intelligence, stejně jako rozvíjet ty slabší z nich. Cílem svých aktivit považují Puchta a Rinvolucrí schopnost studentů přemýšlet o mnohočetných inteligencích, ale i možnost urychlit, prohloubit a celkově rozvinout jejich učební proces při výuce anglického jazyka (Puchta a Rinvolucrí, 2005).

III. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Úvod k praktické části

Nadcházející kapitoly jsou rozděleny na dvě hlavní části. První z nich se zabývá aplikací prozkoumané teorie pomocí sedmi vlastních aktivit, které byly odučeny na souvislé pedagogické praxi v ZŠ Brána jazyků ve třetím ročníku na hodinách anglického jazyka. Pedagogická praxe se konala ve dnech 22. 11. – 3. 12. 2010. Daná třída měla tento vyučovací předmět prvním rokem, ale některé z dětí již měly v předchozích letech možnost se s anglickým jazykem seznámit při mimoškolních aktivitách nebo dalších příležitostech. Při výuce cizího jazyka byla třída rozdělena na poloviny, tzn., že v učebně bylo cca 15 žáků. Část třídy, ve které byly aplikovány aktivity na rozvoj mnohočetných inteligencí, byla třídním učitelem popsána jako pokročilejší a zdatnější v jazykových znalostech. Protože aktivity byly použity při běžné výuce během celých čtrnácti dnů výuky, jediná možnost, jak zhodnotit jejich průběh a úspěšnost u žáků byla pomocí vlastních záznamů a subjektivního hodnocení. Za popisem každé aktivity následuje zpětná reflexe, obsahující komentáře k průběhu výuky aktivit. Jednotlivé činnosti se zaměřují na základních sedm inteligencí, později přidaná přírodovědná ani existenciální inteligence nebyly zahrnuty. Každá z odučených aktivit rozvíjí dvě až tři jednotlivé inteligence, přičemž některé další inteligence jsou také nepřímo rozvíjeny. Přesto je však u většiny odučených aktivit znatelná dominance inteligence logicko-matematické a jazykové. Příčina tohoto nedostatku tkví nejen v nedostupnosti potřebné literatury pro zpracování žádoucích aktivit v termínu pedagogické praxe, ale také v požadavcích třídního učitele žáků, který pochopitelně trval na stanoveném plánu výuky, a následující hodiny byly plánovány vždy po předchozí lekci.

Pro lepší představu a možnosti zařazení vhodných aktivit je v další části práce uvedeno několik již ověřených aktivit z vybraných učebnic či jiných publikací, které využívají teorie mnohočetných inteligencí, nebo které se na tuto teorii nezaměřují, ale dané inteligence přesto kvalitně rozvíjejí.

Cílem této části práce je nastínit, jaká je možnost výuky určitých témat a jevů v anglickém jazyce na základě využití teorie MI. A to tak, aby každý žák měl možnost pojmout dané téma způsobem jemu blízkým a tím mu výuku ulehčit, ale také aby inteligence, které nejsou zastoupeny v příliš silné pozici, dostaly možnost se u něj do určité míry dále rozvíjet a formovat. Žáci mají možnost poznat své silné i slabší stránky, zjistit, že u každého se jejich rozvinutost liší a získat větší motivaci pro studium anglického jazyka. Jakýkoli předmět se pro ně může stát díky aplikaci teorie MI do vyučování bližším a méně komplikovaným.

V druhém oddílu praktické části je pozornost zaměřena na kvantitativní výzkum, pomocí kterého je možné zhruba určit zastoupení jednotlivých inteligencí v rámci konkrétních aktivit. Pro tento výzkum byl sestaven dotazník pro žáky třetích až pátých tříd, jelikož pro tyto žáky je na všech našich základních školách předmět anglický jazyk povinný. Cílem dotazníku je poukázat na žákovu preferenci vybraných aktivit ve výuce anglického jazyka a zároveň zjistit využívání těchto aktivit v dotazovaných třídách. Nepřímo a nepříliš spolehlivě lze zjistit, jaký typ aktivit na jednotlivých školách převládá. Pro přesnější určení zařazovaných a preferovaných aktivit ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základních škol by však byla nutná mnohem rozsáhlejší a podrobnější studie. Cílem je tedy spíše poskytnout vhled do dané problematiky. Výsledky dotazníků jsou zpracovány do grafů včetně popisu a komentáře.

2. Popis vybraných odučených aktivit na rozvoj mnohočetných inteligencí

V celém průběhu výuky byl používán především anglický jazyk, jen u některých aktivit bylo nutno pro správné pochopení použít také jazyk mateřský. Aktivit jsou vytrženy z kontextu na sebe navazujících vyučovacích jednotek a všechny z nich rozvíjejí také jazykovou inteligenci, protože výuka jazyka a jeho úspěšné zvládnutí se bez této inteligence neobejde. V mnoha případech je však tato inteligence zařazena nepřímo a žák má tedy možnost osvojovat si jazyk za použití dalších inteligencí. Jak již bylo řečeno, v odučených aktivitách převládá logicko-matematická inteligence. Pohybová inteligence je mimo jiné zapojena formou jemné motoriky při veškerých písemných činnostech. Interpersonální forma inteligence je v aktivitách také často automaticky rozvíjena, nejvíce pak při práci ve dvojicích nebo ve skupinách, kdy si žáci museli práci systematicky rozložit a domluvit se s partnerem, jak úkol zvládnout co nejkvalitněji.

2.1. Skládej rodinu

Rozvoj logicko-matematické inteligence je znatelný při sestavování dílů skládačky. Stejně tak prostorová inteligence je v tomto úkolu rozvíjena, stejně jako při následné vizualizaci názvů u jednotlivých členů rodiny.

Téma:	rodina
Inteligence:	prostorová, logicko-matematická
Jazykový cíl:	žáci se seznámí se slovní zásobou vztahující se k rodině, naučí se její správnou výslovnost a význam
Čas:	10 minut
Forma výuky:	dvojice
Pomůcky:	přehledný obrázek obsahující jednotlivé členy rodiny rozstříhaný na cca 9 dílů; u každého člena rodiny je jeho anglický název
Průběh:	Úkolem žáků je ve dvojicích složit skládačku obrázku rodiny. Když jsou hotovi, přečtou si opět ve dvojicích názvy jednotlivých členů

rodiny uvedeny na obrázku. Následuje připevnění stejného obrázku rodiny na tabuli nebo projekce na interaktivní tabuli a společné čtení jednotlivých názvů s důrazem na správnou výslovnost a porovnáváním jednotlivých vztahů v rodině pro zjištění správného přiřazení slovní zásoby.

Reflexe: Aktivita byla přijata velmi kladně a s nasazením, pro většinu žáků byla tato slovní zásoba nová, jen někteří znali názvy určitých členů rodiny, ale spíše ve zdrobnělých formách, jako například mum, dad. Některé dvojice byly hotovy již po několika málo minutách, jiné z nich potřebovaly na dokončení skládačky času podstatně více. Ve spolupráci mezi partnery ve dvojicích se žádné patrné problémy nevyskytly.

2.2. Ahoj, jmenuji se Jerry (Hello, I'm Jerry)

Aktivita podporuje osvojení osobních zájmen za používání při konverzaci jak s vyučujícím, tak s plyšovou hračkou. Intrapersonální inteligence je zde rozvíjena při odpovědích na cílené otázky, kdy žák upevňuje svou identitu. Interpersonální inteligence je pak zastoupena při konverzaci mezi žáky a učitelem, žáky a hračkou a žáky mezi sebou.

Téma: osobní zájmena

Intelligence: interpersonální, intrapersonální, prostorová

Jazykový cíl: žáci si procvičují základní konverzaci se zaměřením na osobní zájmena.

Čas: 25 minut

Forma výuky: celá třída

Pomůcky: plyšová hračka, obrázek dívky a chlapce na oddělených listech

Průběh: Žáci se posadí na koberec do kroužku, vyučující vezme plyšovou hračku, v tomto případě zeleného medvídka a přisedne si k žákům

s tím, že se vcítí do role hračky, změní hlas a mluví za ni. Konverzace může probíhat například takto:

*“Hello children, **I’m** a teddy bear. My name is Jerry and what is your name?”* V této fázi medvídek ukáže na jednotlivé žáky a ti odpovídají. Dále pokračuje: *“Do **you** know my colour? Yes! **It** is green. And **are** you happy? Yes? **Are** you sad? No? That’s good!”* Tímto způsobem může konverzace pokračovat ještě několik minut. Jerry se s žáky rozloučí a vyučující se vrátí zpět do své role. Ukáže žákům obrázek dívky a zeptá se jich, zda ví, kdo to je. Správná odpověď je *“It’s a girl.”* Poté se jich zeptá, zda dívka je *“he, she, it nebo they“*. Další otázka může být: *“Is she happy? Is she sad? What colour is her hair? What is her name?”* Poté vyučující připevní na tabuli obrázek dívky a napíše k němu jméno, které žáci vymysleli. Stejný průběh následuje také s obrázkem chlapce. Na tabuli se tedy nachází obrázek dívky i chlapce, spolu s jejich jmény. Poté vyučující vede stejnou konverzaci mezi dětmi, ptá se jich, zda jsou chlapci, či dívkami, také na jména, barvu vlasů, barvu oblečení, zda jsou smutné, veselé, atd.

Obměny: Jako pokračování aktivity se vyučující stává pozorovatelem a rádcem, zatímco žáci pokládají otázky a řídí konverzaci sami mezi sebou.

Reflexe: *Zastoupení intrapersonální i interpersonální inteligence se jen díky této jedné aktivitě u žáků nedá stanovit, ale její rozvoj je nepochybný. Všichni žáci spolupracovali a výjimečná soustředěnost panovala především v první části činnosti, kdy do třídy přibyl nový přítel ve formě plyšové hračky. Někteří žáci se více ostýchali před medvídkem odpovídat, ale to se týkalo jen začátku aktivity, když se s ním seznamovali. I další část aktivity byla pro žáky zajímavá a většina z nich se na ni soustředila. Žáci si aktivitu oblíbili do té míry, že v příštích lekcích, když je přišel opět navštívit kamarád Jerry, byli nadšeni a konverzace s ním byla ještě přátelštější a uvolněnější.*

2.3. Vyber správné zájmeno

Předpokládá se, že látka je žákům již známá a v několika předchozích lekcích se s ní setkali. Tělesně-pohybová inteligence je zde nepřímo zařazena pohyby při výběru správné kartičky, prostorová pak při úvodním představení dívky a chlapce na obrázku. Logicko-matematická inteligence se zde opět objevuje při výběru správné karty. Je to jedna z aktivit, které se dají používat pravidelně i na různá další témata, učitel získá přehled nad třídou a žáci si budou vědomi svého úspěchu nebo chyby.

Téma: osobní zájmena – 3. os. sg. i pl. (*he, she, it, they*)

Inteligence: tělesně-pohybová, prostorová

Jazykový cíl: žáci si procvičí aplikaci vybraných osobních zájmen v kontextu; rozvíjena je také znalost anglických mužských a ženských vlastních jmen

Čas: 15 minut

Forma výuky: individuální práce, skupinová práce

Pomůcky: kartičky s osobními zájmeny (*he, she, it, they*) pro každého žáka.

Průběh: Žáci dostanou své kartičky a sedí na svém místě, zatímco vyučující ukazuje na tabuli, kde jsou napsány dětem již známá mužská i ženská jména v angličtině. Ukáže na některé ženské jméno (např. Jane) a řekne větu tímto stylem “*Jane is a girl.*“. Poté se žáků zeptá: “*Is it he/she/it or they?*“ Každý žák má za úkol ukázat správnou kartičku, ale nedívat se kolem sebe, aby se nenechal ostatními ovlivnit. “*Yes, Jane is she. She is a girl*“ okomentuje učitel. Věta je hromadně zopakována třídou. Také jsou ověřeny souvislosti, proč je to “*she*“ a ujistí se, že žáci rozumí. Následuje další věta, na kterou žáci mají ukázat správné zájmeno 3. osoby. Pro střední rod je vhodné použít vybavení a třídy na jednotlivé věci ukazovat.

Zde jsou příklady možných vět:

Mužský rod	Ženský rod (she)	Střední rod (it)	Plurál (they)
Peter is a boy.	Lucy is a girl.	The window is white.	John and Lucy are nice children.
Tom is my brother.	Emma is my sister.	The book is blue.	Peter and Tom are friends.
John is a clever girl.	Jane is a clever girl.	The flower is nice.	John, Peter and Jerry are brothers.
Jerry is my friend.	Susan is my friend.	The table is dirty.	Susan and Lucy are seven years old.

Tabulka č. 1 – Příklady vět k procvičování zájmen

Při další části úkolu se třída rozdělí do skupin po 3 – 4 a jeden z nich má za úkol podobné věty vymýšlet pro ostatní ze své skupiny a kontroluje, zda ostatní ukázali správnou kartičku. Žáci se ve vymýšlení střídají, zatímco učitel monitoruje třídu a jednotlivé skupiny. Nakonec následuje zhodnocení a diskuse nad tím, jak se práce dařila.

Obměny: Místo ústního zadávání jednotlivých vět je možno věty psát na tabuli. Další možnost provedení je po určitém čase zadávání vět jednotlivými žáky pro celou třídu. Tento žák třídu také opravuje.

Reflexe: *Ve třídě, kde tato aktivita byla zařazena, se setkala u většiny žáků s velkou úspěšností a chtěli ji v dalších lekcích výuky zopakovat. Tři či čtyři žáci působili zpočátku poněkud zmateně a nerozhodně při výběru správného zájmena. Bud' neměli ještě tuto látku dobře procvičenou, nebo pro ně mohl být nedostačující čas mezi vyslovením věty vyučujícím a rozhodnutím. Pravidelná aplikace této techniky by znázornila více informací a je možné, že i ti žáci, kteří měli napoprvé drobnější problémy, by si tuto aktivitu oblíbili a osvojili.*

2.4. Zpíváme anglickou abecedu

Text a hudbu k písni využitě na tuto aktivitu napsali a složili Andy Henley/Tym King a celou píseň i s animací je možno nalézt na webu Britské rady - britishcouncil.org/kidsenglish. Tato činnost rozvíjí jak hudební, tak prostorovou inteligenci (při nácvičení písni pomocí děleného textu a propojení s animací). V obměnách je možné aktivitu zařadit na začátek či konec téměř každé lekce.

Téma:	anglická abeceda
Intelligence:	hudební, prostorová
Jazykový cíl:	žáci si za pomoci písni a tištěného textu upevňují znalost anglické abecedy
Čas:	15 minut
Forma výuky:	celá třída
Pomůcky:	text písni rozepsán po větách na jednotlivé papíry, odpovídající píseň
Průběh:	Vyučující ukazuje po částech text písni zaměřené na anglickou abecedu a společně si jej čtou. Důraz je zde kladen na správnou výslovnost a rytmus. Dále vyučující připraví žáky na přehrávání písni nejlépe na interaktivní tabuli nebo počítači, ale je možné také na jiném zvukovém nosiči. Zatímco píseň běží, učitel předkládá jednotlivé papíry, stejně jako v nácvičení písni. Žáci tak mají možnost text lépe číst a propojit ho s melodií písni. V dalších hodinách můžeme opět takto zopakovat, až žáci dospějí do stádia, kdy nebudou tištěnou formu písni potřebovat.
Obměny:	U pokročilejších žáků je možno při seznamování písni text nakopírovat např. do dvojic s tím, že některá slova písni chybí a žáci mají za úkol zkusit doplnit slova, která do písni pravděpodobně patří. Píseň by se měla rýmovat. Zde by se procvičovala také intelligence logicko-matematická. Další možnost je píseň zdramatizovat a rozdělit role ve třídě. Tato metoda je vhodná již když žáci píseň znají. Tělesně-pohybová intelligence by zde zaujímala postavení.

Text písně: *A B C D E, I'm in the jungle in a coconut tree.*
 F G H I J, Do you want to come and play?
 K L M N O P Q, I will bring a friend or two.
 R S T U V, A zebra and a chimpanzee
 W X Y Z, We'll play until it's time for bed.

Reflexe: *Je to jedna z aplikovaných činností, která byla mezi žáky nejoblíbenější. Někteří žáci neměli problém sledovat text a zpívat píseň, jiní příliš nestíhali, ale i přesto je aktivita bavila a chtěli ji opakovat. Pro tyto „pomalejší“ žáky je vhodné píseň trénovat za zpěvu učitele v pomalejším tempu a postupně se tak dostat k tempu uvedenému v originálním znění. Žáci byli při této činnosti v uvolnění a v dobrém rozpoložení a množství z nich při této činnosti začalo v lavicích „poskakovat“ a „vrtět se“.*

2.5. Nakresleme si Mikuláše

Aktivitu je vhodné zařadit obvykle v předvánoční době kolem svátku sv. Mikuláše a s ním spojených tradic. Je ale možné ji pomocí tohoto schématu využít i v jiných obdobích roku, při kreslení jiné postavy či předmětu spojeného s danou tradicí či kulturní událostí. Tělesně-pohybová inteligence je rozvíjena kresbou, intrapersonální inteligence je zastoupena především v počáteční diskuzi, kdy jde také o sdělování vlastních zážitků ostatním a umění komunikovat.

Téma: Mikuláš

Inteligence: tělesně-pohybová, intrapersonální

Jazykový cíl: žáci se seznamují se zahraničními tradicemi ve srovnání s těmi českými; rozvíjení slovní zásoby k tématu Mikuláš

Čas: 20 minut

- Forma výuky: celá třída, individuální práce
- Pomůcky: barevný obrázek anglického sv. Mikuláše, papír pro každého žáka, návod na kresbu sv. Mikuláše (nebo vlastní kresba)
- Průběh: Na úvod je vhodné zařadit kratší diskuzi ohledně českého Mikuláše a anglického St. Nicolase. U pokročilejších žáků je vhodné, aby konverzace probíhala v anglickém jazyce, u méně pokročilých je možné použít i mateřský jazyk, ale v průběhu rozhovoru zařazovat také anglický jazyk. Vyučující může žákům pokládat například následující otázky: *„Myslíte, že mají v jiných zemích také Mikuláše? Je to asi vymyšlená postava, nebo někdo takový opravdu existuje/existoval? Jak se jmenuje Mikuláš v zahraničí? Má také nějaké pomocníky jako u nás anděl a čert? Proč dává St. Nicolas (Mikuláš) dary?“* V souvislosti s diskuzí ukáže vyučující žákům vhodný obrázek Mikuláše a žáci zjišťují rozdíly a podobnosti mezi anglickým a naším Mikulášem. Poté vyučující žákům sdělí, že si dnes takové anglického Mikuláše zkusí všichni nakreslit a rozdá papíry. Žáci se mohou rozhodnout, zda se budou inspirovat kresbou podle vyučujícího, či ne. Učitel/ka tedy kreslí podle návodu na tabuli a žáci ho/jí následují. Poté společně sv. Mikuláše popíší. Vyskytnou se zde slova jako *head, arms, legs, cloak, beard, stick, cross* a další. Některá slova budou pro žáky již známá, některá nová. Nakonec je možné provést výstavu obrázků.
- Reflexe: *Podle subjektivního dojmu kreslila většina žáků Mikuláše s vyučujícím, někteří žáci byli rychleji hotovi a stihli si nakreslit ještě vlastní obrázek. Tato aktivita se však nesetkala s takovou oblibou, jaká byla očekávána. Bylo to pravděpodobně také tím, že byla uvedena na Mikulášský den, pravidelně zařazovaný každý rok a atmosféra ve třídě byla poněkud divoká. Žáci byli oblečeni v kostýmech Mikulášů, čertů a andělů a očekávali spíše volnou zábavu než nějakou organizovanou aktivitu. V běžném vyučovacím dni*

by se pravděpodobně setkala s větším úspěchem. Nicméně všichni žáci do určité míry spolupracovali a nevznikly žádné větší problémy.

2.6. Zapamatuj si předměty

Vhodná „zahřívací“ aktivita na procvičování téměř jakékoli slovní zásoby. Prostorová inteligence se zde uplatňuje v rámci zapamatování jednotlivých předmětů, které jsou pod šátkem různě rozmístěny.

Téma: školní pomůcky

Intelligence: prostorová

Jazykový cíl: žáci si procvičují psanou i mluvenou formu slovní zásoby na téma drobné školní předměty (*numbers, pencil, pen, book, exercise book, mobile phone, scissors*)

Čas: 10 minut

Forma výuky: individuální práce

Pomůcky: 7-10 drobných školních pomůcek, šátek

Průběh: Vyučující umístí pod šátek 7-10 drobných předmětů, jako například tužku, pero, knihu, sešit, nůžky, penál, papír, brýle atd. Aktivita musí být připravena v předstihu, aby žáci neměli představu o tom, co se pod šátkem nachází. Žáci jsou sezváni do kroužku, v jehož prostředku je právě šátek s ukrytými předměty. Žáci mají za úkol si během dvou minut zapamatovat názvy (anglické) co nejvíce předmětů, poté se vrátit zpět do lavice a tyto názvy napsat do sešitu/na papír. Když mají hotovo, následuje společná kontrola, kdy se vyučující ptá žáků, co si zapamatovali a co ne. Ke kontrole slouží předměty pod šátkem, které učitel/ka opět odkryje. Žáci chodí postupně k tabuli a píší názvy předmětů, na které přišli. Každý žák zároveň správně název vysloví, v čemž ho následuje i celá třída.

Obměny: K procvičování další slovní zásoby, která se však nedá umístit pod šátek, mohou sloužit i obrázky určité slovní zásoby (například zvířata, vybavení bytu, jídlo, oblečení a další).

Reflexe: *Někteří žáci již tuto aktivitu znali a většinou vyjadřovali nadšení a rádi se jí opět účastnili. Ti, pro které to byla nová aktivita, brzy pochopili a také se zaujetím pracovali. Průměrné množství zapamatovaných předmětů bylo 5. Dva žáci si zapamatovali všech osm předmětů, jeden z nich však neznal anglický název jednoho z nich. Ve třídě nebyl nikdo, kdo by si nezapamatoval žádný předmět, nejnižší množství byly tři předměty. Slovní zásoba byla žákům známá, přesto se však vícekrát objevil jev, že si v danou chvíli určití žáci nevzpomněli na anglický název skrytého předmětu.*

2.7. Rychlopsaní

Poslední z uvedených odučených aktivit je inspirována příručkou pro učitele, obsahující aktivity zaměřené na mnohočetné inteligence. Název knihy je Multiple Intelligences in EFL a autory jsou H. Puchta a M. Rinvoluceri. Byla zvolena proto, že je neobvyklá a zajímavá, ale také proto, že i když je určena pro starší žáky, je velmi lehce transformovatelná i pro žáky nižších ročníků. Prostorová inteligence je rozvíjena za pomoci umístění textu v učebnici a umění orientovat se v něm, zatímco inteligence prostorová je procvičována díky jemné motorice při psaní.

Téma: kurz rychlopsaní

Intelligence: prostorová, tělesně-pohybová

Jazykový cíl: žáci se nepřímo seznamují s látkou a slovní zásobou probíranou za několik dalších lekcí

Čas: 10 minut

Forma výuky: individuální práce, dvojice

Pomůcky: drobná odměna pro vítěze

Průběh: Vyučující vyhledá v učebnici anglického jazyka vhodný text, který je umístěn asi o dvě lekce napřed, než je nyní probíraná látka. Poprosí žáky, aby si otevřeli učebnici anglického jazyka na této straně a zaměřili se na dané cvičení. Vysvětlí jim, že jejich úkolem je za 3 minuty napsat do sešitu co nejvíce slov z určeného textu. Text opisují slovo za slovem, tak jak je uveden v učebnici. Kdo opíše v tomto čase nejvíce slov, je mu přislíbena malá odměna. Učitel/ka začne měřit čas a všichni žáci opisují text. Když uplynou tři minuty, činnost je zastavena, žáci si ve dvojicích vymění sešity a navzájem si počítají množství opsaných slov. Vítězi je poté přidělena odměna.

Reflexe: *Aktivita byla žáky přijata velmi kladně, nejdříve nechápali, co mají přesně dělat a jak text opisovat, proto je nutné dbát na přesné instrukce. Brzy však pochopili a všichni se do aktivity zapojili. Při vzájemné kontrole se vyskytly drobné nesrovnalosti, kdy si někteří žáci hájili špatné spočítání slov od souseda, počet jsem tedy překontrolovala a vše bylo uvedeno na pravou míru. Počet slov jsem zapisovala na tabuli tak, jak mi ho žáci hlásili a poté jsem přidávala jen větší čísla, která ovlivnili pořadí a objevení vítěze této činnosti. Nejvyšší dosažený počet slov byl ve finále 35, průměrný počet se pohyboval okolo 20. Všichni žáci na závěr dostali pochvalu. U této aktivity je výhodné, že až se budou žáci seznamovat se slovní zásobou z vybraného textu, bude jim povědomá, i když nebudou znát význam některých slov.*

3. Další aktivity vhodné pro rozvoj mnohočetných inteligencí

Pro rozšíření představy o možnostech aplikace teorie MI do výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ jsou u každé ze sedmi základních inteligencí níže uvedeny dvě další aktivity. Ty byly cíleně zvoleny z několika učebnic a další literatury pro výuku anglického jazyka tak, aby se co nejvíce zaměřovaly na rozvoj odpovídajících forem inteligence.

3.1. Logicko-matematická inteligence

3.1.1. Má čísla

Kromě logicko-matematické inteligence rozvíjí tato aktivita také inteligenci intrapersonální při vymýšlení čísel, která jsou pro žáka zásadní, ale i inteligenci interpersonální, když tato čísla sdělují svým spolužákům ve skupině. Žáci při této aktivitě již znají základní čísla, pokud neumí říci čísla v řádu desítek, stovek či více, říkají tato čísla po jednotkách.

Téma: čísla a jejich osobní význam

Jazykový cíl: žáci si procvičují vybraná čísla a s jejich využitím formulují věty

Čas: 15 minut

Forma výuky: individuální práce, skupinová práce

Pomůcky: žádné

Průběh: Vyučující má dopředu připravena čísla, která jsou nebo byla významná v jeho/jejím životě a jejich popis např.

“8 is the month of my birth; 26 is the day of my birth; 196 is the number of our house; 39 is the number of my shoes; 13 was number of my last flat; 54 kilos is my weight; 10 kilometres is the distance

to Prague from my house; 16 is the day when my mother was born, 777 555 999 is my phone number”

Na začátku aktivity jsou žákům tyto čísla prezentovány jako zásadní pro jejich vyučujícího. Poté třída vytvoří skupinky po 4 a jejich úkolem je postupně říci ostatním o svých důležitých číslech.

(Puchta & Rinvolucrí, 2005)

3.1.2. Porovnávání tváří

Níže uvedenou činnost je vhodné zařadit, když žáci již dovedou popsat rysy obličeje. Tato technika umožňuje žákům používat známou slovní zásobu v nových strukturách a učí se tak popisovat odlišnosti a podobnosti mezi dvěma obrázky.

Téma: srovnání různých tváří

Jazykový cíl: žáci hledají rozdíly a podobnosti mezi dvěma obličeji podle různých kritérií

Čas: 20 minut

Forma výuky: individuální práce

Pomůcky: pár obrázků dvou různých obličejů pro každého žáka

Průběh: Na začátku aktivity, když každý žák dostane portrét dvou tváří, je příhodné, když si sestaví tabulku, pomocí níž mohou obličej snadněji porovnávat. Může vypadat například takto:

FEATURE	PERSON A	PERSON B
Shape of face		
Hair: colour length		
Eyes: colour size		
Eyebrows		
Forehead		

Tabulka č. 2 – Tabulka pro žáky vhodná k aktivitě při porovnávání fotografií

Podle vyplněné tabulky se pak žáci snaží hledat rozdíly a podobnosti mezi dvěma portréty, které sdělují ostatním. Na závěr si mohou žáci vzájemně číst své práce a porovnávat je s obrázky.

(Hill, 1990)

3.2. Prostorová inteligence

3.2.1. Vizualizace textu

Aktivita je vhodná pro středně pokročilé studenty. Kromě prostorové inteligence rozvíjí i interpersonální inteligenci, kdy po celou dobu žáci komunikují buď mezi sebou jako celá třída, nebo ve dvojicích při zpracovávání úkolu.

Téma: vizualizace textu z následující kapitoly učebnice

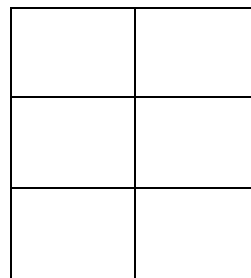
Jazykový cíl: intenzivní poslech a intenzivní čtení

Čas: 45 minut

Forma výuky: individuální práce, dvojice

- Pomůcky:** zvuková stopa s daným dialogem; fotokopie dialogu pro každého
- Průběh:** Vyučující přehraje žákům poprvé dialog, poté jim poradí s neznámou slovní zásobou. Následně požádá žáky, aby si představili, kde se konverzace odehrává, zatímco jim ho přehraje opětovně. Žáci sdělují své představy. Při třetím poslechu mají za úkol určit, jak jsou asi tito lidé oblečení a jak vypadají. Dále každý žák dostane fotokopii dialogu a přečte ji, lektor/ka je opět k dispozici jako rádce. Na tabuli je načrtnuta prázdná tabulka se šesti poli. Žáci dostanou vysvětlení, že budou pracovat v párech a jejich úkolem je „zfilmovat“ dialog. Mají si z něj vybrat 6 scén a nakreslí, co viděli. Pod každým obrázkem napíší odpovídající text. Na závěr připevní své práce na zeď a prohlíží si práce ostatních.

(Puchta & Rinvoluceri, 2005)

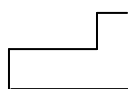


3.2.2. Jaký tvar má toto slovo?

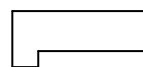
Činnost rozvíjející jemnou motoriku a celkově pomáhající žákům sblížit se s tvarem anglických slov, které již znají.

- Téma:** tvary slov na téma *colours*
- Jazykový cíl:** žáci rozpoznají tvary známých slov a umí je napsat a společně propojit
- Čas:** 20 minut
- Forma výuky:** celá třída, individuální práce
- Pomůcky:** barevné tužky, kopie smíchaných tvarů a slov pro každého
- Průběh:** Žáci jsou požádáni, aby vyjmenovali všechny barvy, které znají, zatímco vyučující je píše na tabuli. Poté lektor/ka nakreslí tvar

jednoho z těchto slov podle toho, jak se píše (např. „*red*“) a žáci se snaží přijít na to, jaké barvě tvar odpovídá. Kdo na to přijde, jde k tabuli a nakreslí spojovací čáru mezi barvou a daným tvarem slova a napíše do něj toto slovo, nejlépe správnou barvou (v tomto případě červeně). Žáci jsou zároveň upozorněni na to, že písmeno „r“ a „e“ mají stejnou výšku, zatímco „d“ nad nimi vystupuje. Stejný proces následuje i u dalších barev.



red



green



blue

Jako další krok vyučující rozdá žákům pracovní list se smíchanými tvary a názvy barev. Jejich úkolem je spojit správné tvary s odpovídajícím tvarem a napsat dané slovo do každého tvaru. Nakonec si žáci zkontrolují se sousedem své práce.

(Read, 2007)

3.3. Tělesně-pohybová inteligence

3.3.1. Předváděná interpunkce

U tohoto cvičení se předpokládá, že žáci znají anglické názvy jednotlivých interpunkčních znamének. Je to aktivita, která vyžaduje určitý trénink a souhru jednotlivých členů skupiny. Procvičuje se v ní hlasité čtení, intonace a interpunkce. Další zapojené inteligence jsou inteligence hudební a samozřejmě také jazyková.

Téma: jak je možné předvést interpunkci

Jazykový cíl: v průběhu čtení žáci rozpoznají a předvedou různé interpunkční znaménka

Čas:	20 minut
Forma výuky:	skupinová práce
Pomůcky:	text z učebnice nebo jiný text pro každého žáka
Průběh:	<p>Lektor/ka v předstihu vybere odpovídající text z učebnice, nebo jakýkoli jiný text odpovídající úrovni studentů a spočítá, kolik různých interpunkčních znamének se v něm nachází. Tato znaménka vypíše na tabuli. Dále je třída rozdělena na skupiny, ve skupině by mělo být takové množství žáků, jako je druhů interpunkce, plus jeden navíc. Každému ze skupiny je přiděleno jedno znaménko, na které bude reagovat v průběhu čtení textu. V případě potřeby mohou také dva žáci sdílet jeden druh znaménka. Ten, kdo ve skupině nedostal interpunkční znaménko, bude číst text, zatímco ostatní budou vydávat různé zvuky pomocí hry na tělo a dalších zvuků, když v textu přijde řada na jejich znaménko. Žáci si buď mohou sami zvolit zvuk pro jejich značku, nebo ho může zadat učitel/ka. Vyučující požádá žáky, aby si text přečetli nejdříve pro sebe. Poté každá skupina trénuje svůj text společně. Jeden žák čte a ostatní vydávají zvuky. Nakonec mohou jednotlivé skupiny předvádět natrénovaný text.</p> <p>(Puchta & Rinvoluceri, 2005)</p>

3.3.2. Otázkový kruh

Následující činnost rozvíjí velmi intenzivně také inteligenci interpersonální a to jak při pokládání otázek svým spolužákům, tak při jejich reflexi. Tato aktivita vede žáky ke kvalitní a zajímavé diskuzi, kdy se třída sbližuje, komunikuje spolu verbálně i neverbálně a pracuje v příjemném uspořádání v kruhu.

Téma:	písemné pokládání otázek v kruhu
Jazykový cíl:	tvoření otázek
Čas:	30 minut
Forma výuky:	individuální práce, celá třída

Pomůcky: psací potřeby

Průběh: Žáci se posadí do kruhu, každý si s sebou vezme sešit a pero. Na novou stranu v sešitě všichni napíší své jméno. Každý žák podá svůj sešit spolužákovi po své levici, takže dostanou na oplátku sešit od toho, kdo sedí napravo od nich. Jejich úkolem je napsat do právě obdržенého sešitu otázku k právě probírané látce/gramatice, směřovanou na jeho vlastníka. Když jsou hotovi, opět podají sešit spolužákovi na levé straně od nich. Tento proces pokračuje do té doby, dokud každý nedrží v ruce opět svůj vlastní sešit. Pokud je žáků ve třídě příliš mnoho, aktivitu je možné ukončit, když je v každém sešitě například 12 - 15 otázek. Každý si zkontroluje otázky ve svém sešitě, a pokud nalezne chyby, opraví je. Jako reflexi k této činnosti je vhodné, když žáci sdílí s ostatními například právě otázky, ve kterých byly chyby, nebo vyberou nejvtipnější otázku, nejzajímavější z nich či otázku které nerozumí. Také mohou na některou z otázek odpovědět atd. Variace možné reflexe záleží na každém učiteli a je možné ji obměňovat a využít napsané otázky ve více lekcích.
(Baudains, 1993)

3.4. Hudební inteligence

3.4.1. Najdi rým

Vhodná aktivita pro rozvoj hudební inteligence sluchové diferenciacе žáků.

Téma: rozpoznání rýmu v říkance

Jazykový cíl: nácvik rytmu

Čas: 20 minut

Forma výuky: celá třída, dvojice

Pomůcky: kopie říkanky do dvojice

Průběh: Nejdříve je potřeba, aby měl vyučující jistotu, že žáci dovedou identifikovat rýmující se slova. Učitel/ka říká různá slova a žáci hledají ta, která se rýmují. V tomto cvičení je říkanka zaměřena na *past simple*, *numbers* a *actions* ve kterém se vyskytují tato slova: *dive, fun, late, heaven, mine, door, knee, fun, pen, late*. Ta jsou napsána na tabuli a vyučující se ujistí, že žáci znají jejich význam a výslovnost. Poté řekne učitel celý rým, přičemž *was* vyslovuje nepřízvučně. Když je rým přednášen podruhé, vyučující řekne pouze jeho první řádek a ověřuje, zda si žáci pamatují řádek druhý. Následně je třída rozdělena na dvojice, každá dvojice dostane kopii rýmu a mají za úkol střídat se v jeho čtení, jeden přečte první řádek, druhý zkusí z paměti říci další řádek atd. Poté si prohodí role. (Read, 2007)

*When I was one
I had fun.*

*When I was six
I built bricks.*

*When I was two
I lost my shoe.*

*When I was seven
Life was heaven.*

*When I was three
I hurt my knee.*

*When I was eight
I arrived late.*

*When I was four
I locked the door.*

*When I was nine
The world was mine.*

*When I was five
I learnt to dive.*

*When I was ten
I had a new pen.*

3.4.2. Hudba k filmu

Tato aktivita rozvíjí hudební cítění a představivost. Otázky k dané hudbě je vhodné přizpůsobovat podle úrovně žáků, probírané gramatiky a tematického zasazení.

Téma: tvorba filmu pomocí hudby

Jazykový cíl: použití modálních sloves *would/might* při popisování filmového prostředí

Čas: 20 minut

Forma výuky: individuální práce

Pomůcky: relativně neznámá hudba jakéhokoli stylu, pracovní list pro každého

Průběh: Lektor/ka žákům oznámí, že hudba, kterou uslyší, se stane předlohou pro film nebo seriál. Každý žák obdrží list otázek, který může vypadat jako ten níže uvedený. Vyučující dá žákům prostor pro nastudování otázek a je potřeba aby se ujistil, že žáci otázkám rozumí. Poté pustí žákům hudbu a požádá je, aby pouze zavřeli oči a představovali si, co vidí. Poté žáci píšou odpovědi k otázkám. Pokud je potřeba, hudba hraje opětovně. Když jsou hotovi, dvojice žáků si porovnají své odpovědi. Na závěr následuje společná reflexe.

(Murphey, 1992)

1. Write two or three adjectives to describe the music.	4. What would the main character be like?
2. If this music were the theme for a film, what would the film be about?	5. What would happen in the film?
3. Where would the action of the film take place, and in what country?	6. How would it end?
	7. What would the title be?

Tabulka č. 3 – Příklad možných otázek pro žáky

3.5. Intrapersonální inteligence

3.5.1. Říkej si v duchu

Velice vhodná aktivita na výuku výslovnosti. U této činnosti je důležité, aby žáci dobře rozuměli instrukcím. Pro ty méně pokročilé je nutné instrukce upravit nebo vysvětlit v mateřském jazyce. Je to vhodná činnost pro pravidelné zařazování do výuky, protože žáci se v ní stále zlepšují.

Téma: výslovnost, slovní přízvuk a intonace

Jazykový cíl: nácvik výslovnosti

Čas: 10 minut

Forma výuky: individuální práce

Pomůcky: žádné

Průběh: Žáci sedí pohodlně, zavřou oči a relaxují, zatímco vyučující jim dává následující instrukce: „*I am going to say one word. **Hear** it in your mind in my voice six or seven times*” (pauza). “*Wednesday*” (pauza). “*Now **hear** it in your mind in your own voice. Hear it six times*” (pauza). “*Please **say** it in your mind in my voice six times*” (pauza). “*Say the word in your mind in your own voice several times*” (pauza). “*Now say the word in your own voice, **with** muscle movement but still without sound*” (pauza). “*Whisper the word*” (pauza). “*Say the word normally to a neighbour*” (pauza). “*Sing the word*”.

(Puchta & Rinvolucrí, 2005)

3.5.2. Duha

Vhodná činnost pro seznámení se slovní zásobou následujícího textu, ale i s nepřímým předvídáním, co se v textu přihodí. Rozvíjí se zde velmi dobře intrapersonální inteligence, ale také inteligence interpersonální, při reflexi aktivity.

Téma:	propojení barev a vybraných slov z textu
Jazykový cíl:	osvojování nové slovní zásoby
Čas:	15 minut
Forma výuky:	dvojice, individuální práce
Pomůcky:	žádné
Průběh:	<p>Vyučující vybere 10 - 15 klíčových slov z textu, který se chystá se třídou číst a napíše je před hodinou na zadní stranu tabule. U méně pokročilých žáků to může být i méně slov. Žáci utvoří dvojice a mají za úkol sepsat seznam co nejvíce barev, které je napadají. Jeden z párů poté přečte svůj seznam, zatímco vyučující je píše na tabuli. Následně jsou i ostatní dvojice vyzvány, ať připojí ještě další barvy, které mají na seznamu. V dalším kroku představí lektor/ka žákům vypsaná slova z textu, dbá na výslovnost a jejich porozumění. Následně žáci pracují samostatně a rozhodují se, jaké barvy přiřadí ke kterým slovům. Toto rozhodování je individuální a žáci by se měli řídit svými pocity a dojmy a neinspirovat se ostatními spolužáky. Reflexe a vysvětlení, proč kdo kterou barvu zvolil, může probíhat skupinově, nebo jako diskuze s celou třídou. Odpovídající text je vhodné přečíst buď bezprostředně po činnosti, nebo další hodinu.</p> <p>(Hess, 1992)</p>

3.6. Interpersonální inteligence

3.6.1. Představ svého spolužáka

Jde o činnost, která je velmi vhodná například na začátek kurzu či roku, kdy žáci o sobě nemají tolik informací a stane se tak pro ně více zajímavou. Rozvíjí se zde také tělesně-pohybová inteligence. Jestliže je ve třídě více žáků, je vhodné rozdělit ji na dvě skupiny, které pracují odděleně.

Téma:	vcítění se do role spolužáka při jeho představování
Jazykový cíl:	procvičování tvorby otázek, představení spolužáka
Čas:	30 minut
Forma výuky:	dvojice, individuální práce, celá třída
Pomůcky:	žádné
Průběh:	<p>Každý si zvolí partnera (nebo tak učiní lektor), s kterým bude pracovat. Neměl by to být nikdo příliš známý. První žák pokládá během pěti minut druhému otázky a snaží se tak o něm zjistit co nejvíce informací. Poté si vymění role a proběhne stejný proces. V dalším kroku každý z žáků napíše co nejvíce informací, které si pamatuje o svém spolužákovi. Dále si žáci sednou do kroužku a mají za úkol představit ostatním jejich partnera tím způsobem, že dva prezentující žáci stojí za sebou a ten, kdo představuje svého spolužáka, stojí za ním s rukama na jeho ramenou. V podstatě se vcítí do jeho role a představí ostatním všechno, co se o něm dozvěděl v první osobě, jako by mluvil za něj. Druhý stojící žák jen poslouchá a nevstupuje do hovoru. Takto představí svého spolužáka všechny žáky. Na závěr následuje reflexe, zaměřující se na to, jak se žáci cítili v rolích svého kolegy, co řečeného o nich nebyla pravda atd.</p> <p>(Puchta & Rinvoluceri, 2005)</p>

3.6.2. Poznej mě na fotce

Téma:	rozpoznávání spolužáků podle fotografií z dřívějších let
Jazykový cíl:	žáci popíší své rozhodnutí a svojí fotografii; <i>“be, have got, was/were”</i>
Čas:	40 minut
Forma výuky:	dvojice, celá třída
Pomůcky:	fotografie každého žáka, když byli kojenci či batolata

Průběh: Několik dní dopředu jsou žáci požádáni, aby si přinesli do školy fotografii sebe sama, když byli velmi malí. Každá fotka bude očíslována a připevněna na zeď ve třídě. Když jsou žáci rozděleni do dvojic, mají za úkol vypsát si tato čísla pod sebe do svých sešitů. Žáci poté chodí po třídě a snaží se rozpoznat, kdo se na které fotce nachází, přičemž ve dvojicích diskutují například tímto způsobem: *“I think it’s.../ Me too! No, I think it’s...”* Když mají u každého čísla přiděleno jméno, žáci ve dvojicích představují své názory a výsledky. Lektor/ka se jich ptá na doplňující otázky, proč se tak rozhodli atd. Když má každá fotka zpět svého majitele, jednotliví žáci se postupně představují, drží fotku před sebou a prohlašují například: *“In this photo I’m two years old. I’ve got my favourite teddy bear”*. Diskuze může pokračovat i dále, kdy žáci vzpomínají, co měli jako malí rádi a podobně. (Read, 2007)

4. Výzkum preference aktivit ve výuce anglického jazyka u žáků

V poslední části práce je představen dotazník, který byl sestaven pro žáky 3.–5. ročníků základních škol. Nejdříve je uvedena metodologie dotazníku, tedy jeho tvorba, náležitá hypotéza a sběr potřebných dat. Poté následuje popis způsobu vyhodnocení dotazníku a na závěr interpretace a analýza výsledků. Jelikož jde ale o poměrně malý vzorek respondentů, ale také malé množství aktivit, nelze z konečných výsledků dotazníku vyvozovat žádné obecnější závěry.

4.1. Metodologie dotazníku

4.1.1. Tvorba dotazníku

Cílem dotazníku je zjistit míru oblíbenosti různých aktivit využívajících teorii MI při hodinách anglického jazyka. Jedná se o kvantitativní dotazník, do jehož úvodní části byly zařazeny demografické otázky týkající se věku a pohlaví žáka. Pro hlavní část dotazníku bylo zvoleno 21 aktivit, přičemž pro každou ze sedmi základních inteligencí byly vybrány tři z nich. Tyto aktivity byly zvoleny především na základě informací teoretické části práce a v dotazníku jsou seskupeny v nahodilém pořadí. Ke každé je přiřazena škála v rozmezí 0 – 5, kde žák vybírá číslo podle oblíbenosti. Před samotným hodnocením žák zaškrtně všechny aktivity, které jednou či vícekrát dělali při hodinách anglického jazyka. K tomuto účelu slouží v každém řádku hlavní části dotazníku zaškrtačací pole. Při tvorbě dotazníku byla později přidána první polouzavřená otázka, týkající se celkové oblíbenosti předmětu anglický jazyk u žáků. Pro přehled použitých aktivit je uveden soupis, který sloužil k tvorbě dotazníku.

Druh inteligence	Aktivita
Jazyková	Čtení knih nebo časopisů
	Poslouchání příběhů
	Psaní dopisu
Logicko-matematická	Práce na počítači
	Hraní logických her
	Cvičení s doplňováním
Hudební	Poslech písní
	Rýmy a básně
	Zpěv
Prostorová	Kreslení a malování
	Čtení v mapě
	Sledování videa
Tělesně-pohybová	Pohyb nebo tanec
	Hraní divadla
	Vyrábění
Intrapersonální	Samostatná práce
	Vymýšlení příběhu
	Psaní deníku nebo svých zážitků
Interpersonální	Spolupráce s ostatními
	Práce ve dvojici
	Diskuze

Tabulka č. 4 – Zařazení aktivit do jednotlivých inteligencí

4.1.2. Hypotéza

Aktivita s dominující logicko-matematickou inteligencí budou u dotazovaných žáků nejvíce oblíbeny z důvodu zaměřenosti současných škol na rozvoj právě této inteligence.

4.1.3. Sběr dat

Dotazník byl umístěn do tří pražských základních škol, z nichž jedna je zaměřena na rozšířenou výuku anglického jazyka. V ZŠ Šeberov byl dotazník umístěn do třech tříd, v ZŠ u sv. Štěpána do jedné třídy a do ZŠ Brána jazyků taktéž do jedné třídy. Dotazník byl vyhotoven ve 120 kopiích, které byly všechny rozdány, zpět se jich vyplněných vrátilo 78.

4.1.4. Vyhodnocení dotazníků

Dotazníky byly zpracovány a vyhodnoceny v počítačovém programu Microsoft Excel, kam byla zanesena většina získaných dat. Pro přehlednost vzniklých výsledků byly použity výsečové grafy a dva grafy sloupcové. U výsečových grafů je uvedeno procentuální rozložení odpovědí.



Vážený žáku, vážená žákyně, vyplň prosím tento dotazník zaměřený na výuku AJ.

Je mi _____ let (doplň)

Jsem chlapec/dívka (podtrhni)

1. Jak tě baví předmět anglický jazyk?

a) Vůbec b) Trochu c) Velmi d) Jiný komentář _____

2. Zakřížkuj čtverec u každé níže uvedené činnosti, kterou jste jednou či vícekrát dělali **při hodinách anglického jazyka**.

3. Poté zakroužkuj u **každé** aktivity **jedno** číslo podle toho, jak hodně tě činnost baví/bavila **při hodinách angličtiny**. Pokud jste některou aktivitu nedělali, zakroužkuj podle toho, jak moc by tě zajímala. Čím vyšší číslo vybereš, tím více tě činnost baví.

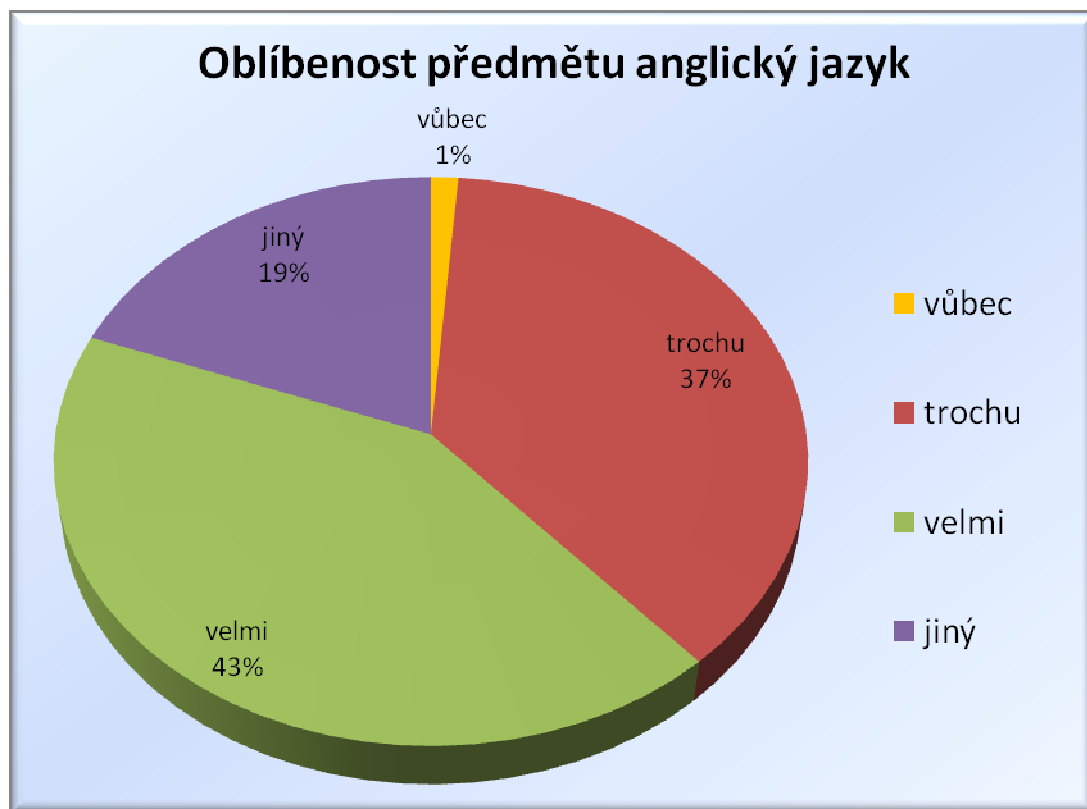
<input type="checkbox"/>	Kreslení a malování	vůbec	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Poslouchání příběhů	vůbec	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Spolupráce s ostatními	vůbec	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Pohyb nebo tanec	vůbec	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Cvičení s doplňováním	vůbec	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Samostatná práce	vůbec	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Čtení v mapě	vůbec	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Hraní logických her (př. pexeso)	vůbec	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Vymýšlení příběhu	vůbec	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Zpěv	vůbec	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Práce na počítači	vůbec	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Čtení knih nebo časopisů	vůbec	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Psaní deníku nebo svých zážitků	vůbec	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Práce ve dvojici	vůbec	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Sledování videa	vůbec	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Psaní dopisu	vůbec	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Hraní divadla	vůbec	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Poslech písní	vůbec	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Vyrábění (př. výroba hry)	vůbec	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Rýmy a básně	vůbec	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Diskuze	vůbec	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5	velmi

Děkuji za tvůj čas



4.2. Interpretace a analýza výsledků

V 78 získaných dotaznících odpovídalo 42 chlapců a 36 dívek. Obě pohlaví byla zastoupena v přibližně stejném počtu. Pro první otázku zjišťující oblíbenost předmětu anglický jazyk u žáků je uveden následující graf.

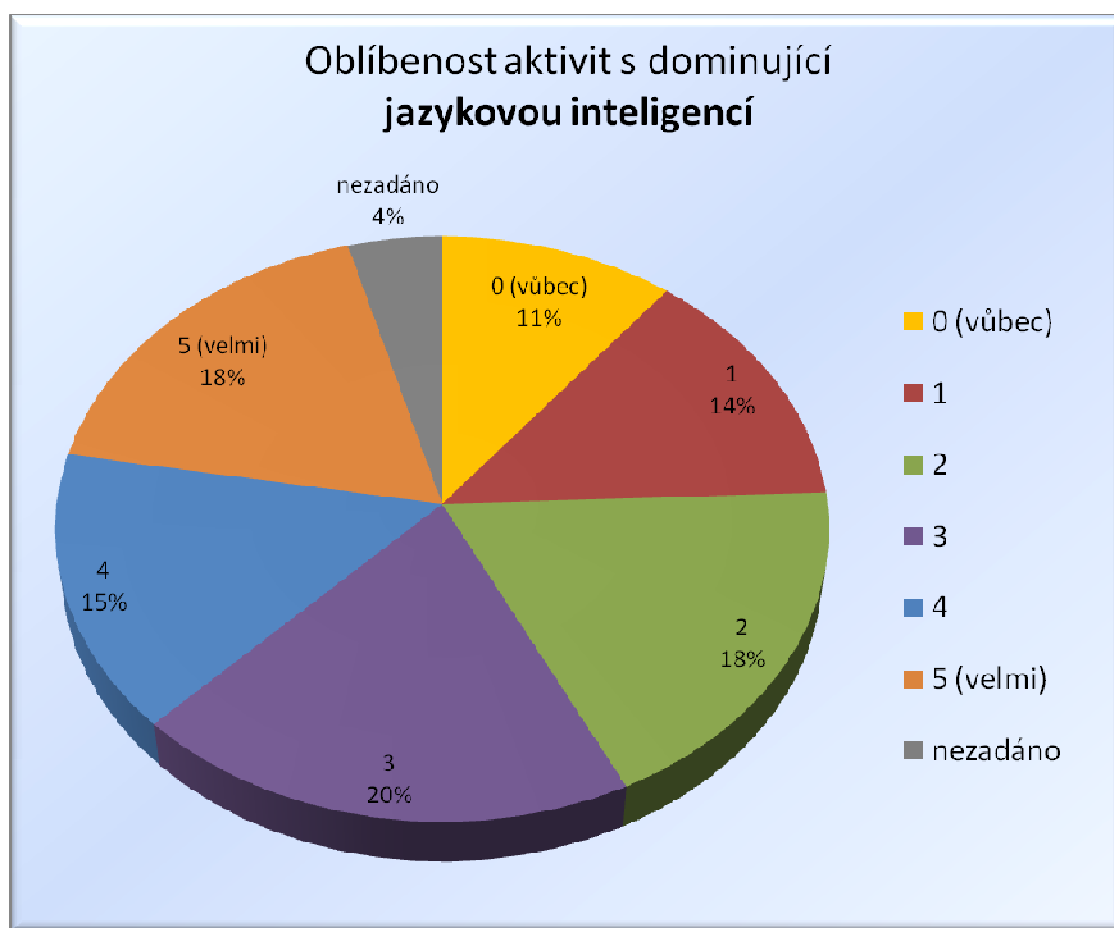


Graf č.1

Jak je zřejmé z grafu, pro téměř polovinu tázaných žáků je předmět anglický jazyk velmi oblíben. Toto procento odpovídá 33 žákům. Odpověď „trochu“ byla volena také poměrně často, vybralo ji 29 žáků. V otevřené části otázky volili žáci nejvíce odpovědi typu někdy ano, někdy ne. Objevily se také odpovědi: jak kdy; občas ano; podle toho co děláme; někdy trochu, někdy vůbec; baví mě projekty, jinak nic. Několik odpovědí bylo velmi kladných, kdy žáci psali: hrozně moc; neuvěřitelně dobré; nejvíce. Všechny tyto kladné odpovědi pocházejí ze třetího ročníku ZŠ Brána jazyků. Podle většiny

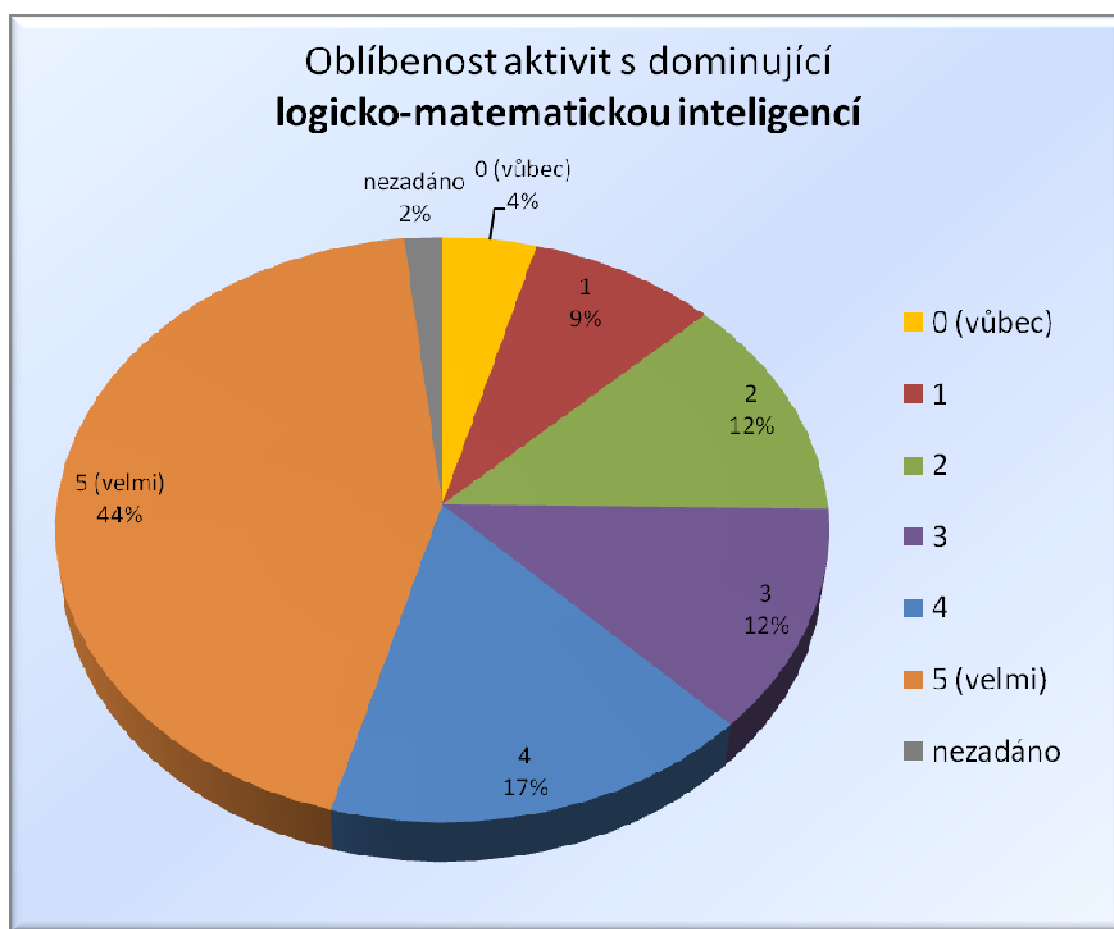
odpovědí je zřejmé, že je pro žáky důležité, na jaké aktivity se při hodinách anglického jazyka zaměřují a podle toho volí oblíbenost předmětu.

Další analýza výsledků se zaměřuje na hlavní část dotazníku. Byly v ní zpracovány vždy tři aktivity, které rozvíjí konkrétní typy inteligence. Pro každou ze sedmi inteligencí byl sestaven odpovídající graf, ve kterém je patrná oblíbenost aktivit s dominancí dané inteligence. Jde o výčet odpovědí na všechny škálové otázky vztahující se k odpovídající inteligenci u všech tří činností, tzn. v každém grafu je zakomponováno 234 odpovědí získaných od 78 dotazovaných žáků. Jak již bylo uvedeno výše, jedná se o poměrně malý vzorek respondentů, kteří se o oblíbenosti aktivit rozhodovali okamžitě a subjektivně. Jako první je uveden rozbor aktivit rozvíjejících především jazykovou inteligenci:



Graf č. 2

Z grafu je zřetelné, že oblíbenost vybraných aktivit zaměřených na jazykovou inteligenci je v dotazovaných třídách poměrně různorodá. Číslo 5 (tzn. velmi oblíbené) zahrnovalo na škále 0 – 5 18 % odpovědí. S malým rozdílem nejčastěji se žáci rozhodovali pro číslo 3, tedy střední oblíbenost těchto aktivit. Nejméně oblíbená činnost z tří nabídnutých je pro dotazované žáky psaní dopisu. U té zvolilo na škále číslo 5 jen 6 % žáků a číslo 4 vyznačilo 13 % žáků. Poměrně velké procento žáků nevolilo tyto aktivity jako příliš oblíbené. Další uvedený graf se týká oblíbenosti vybraných aktivit rozvíjejících převážně logicko-matematickou inteligenci.

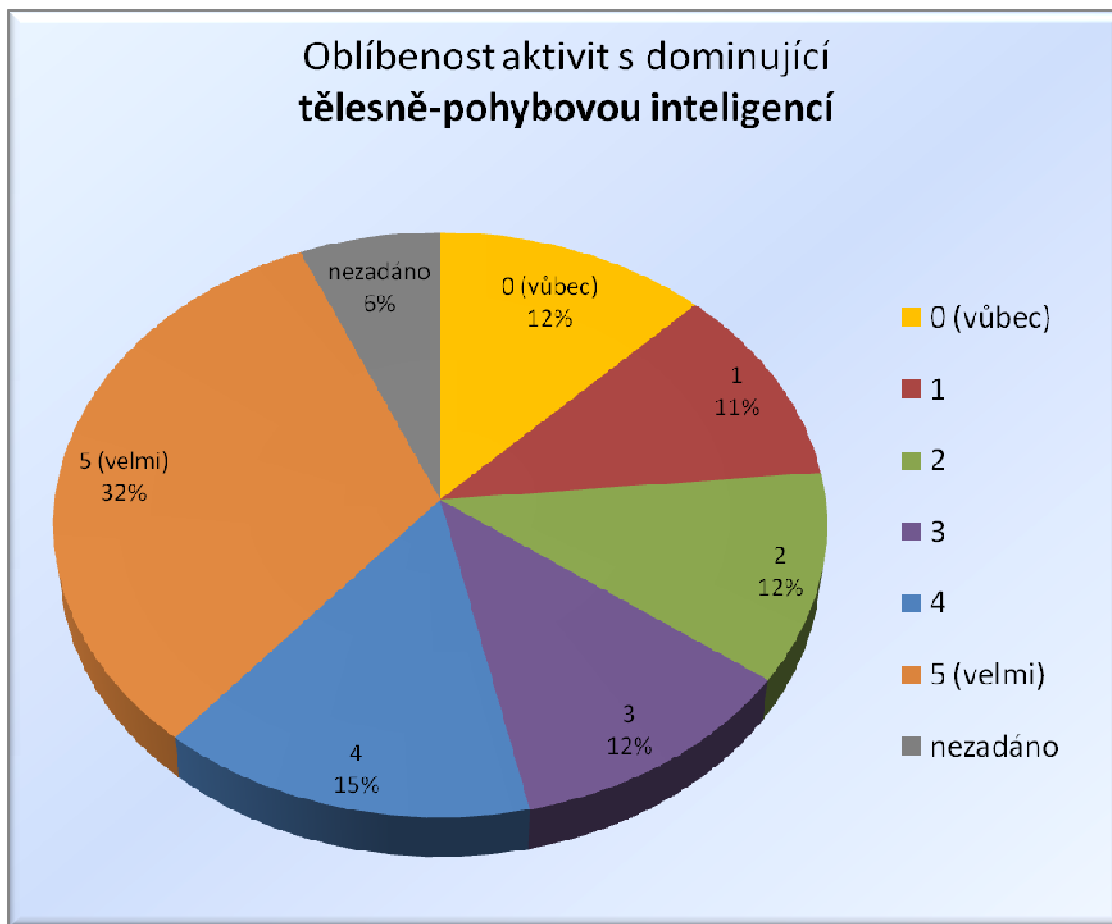


Graf č. 3

Stanovená hypotéza o oblíbenosti aktivit s dominující logicko-matematickou inteligencí se u dotazovaných žáků potvrdila, jak je zřejmé z 61 % odpovědí týkajících se vybraných aktivit, pro které byla na škále zvolena dvě nejvyšší čísla. Nejvíce

oblíbenou činností se stala práce na PC, kde ji celých 69 % žáků označilo číslem 5. Cvičení s doplňováním patřilo z vybraných aktivit naopak mezi méně oblíbené.

Výsledky zvolených aktivit rozvíjející inteligenci tělesně-pohybovou jsou znázorněny v následujícím grafu.

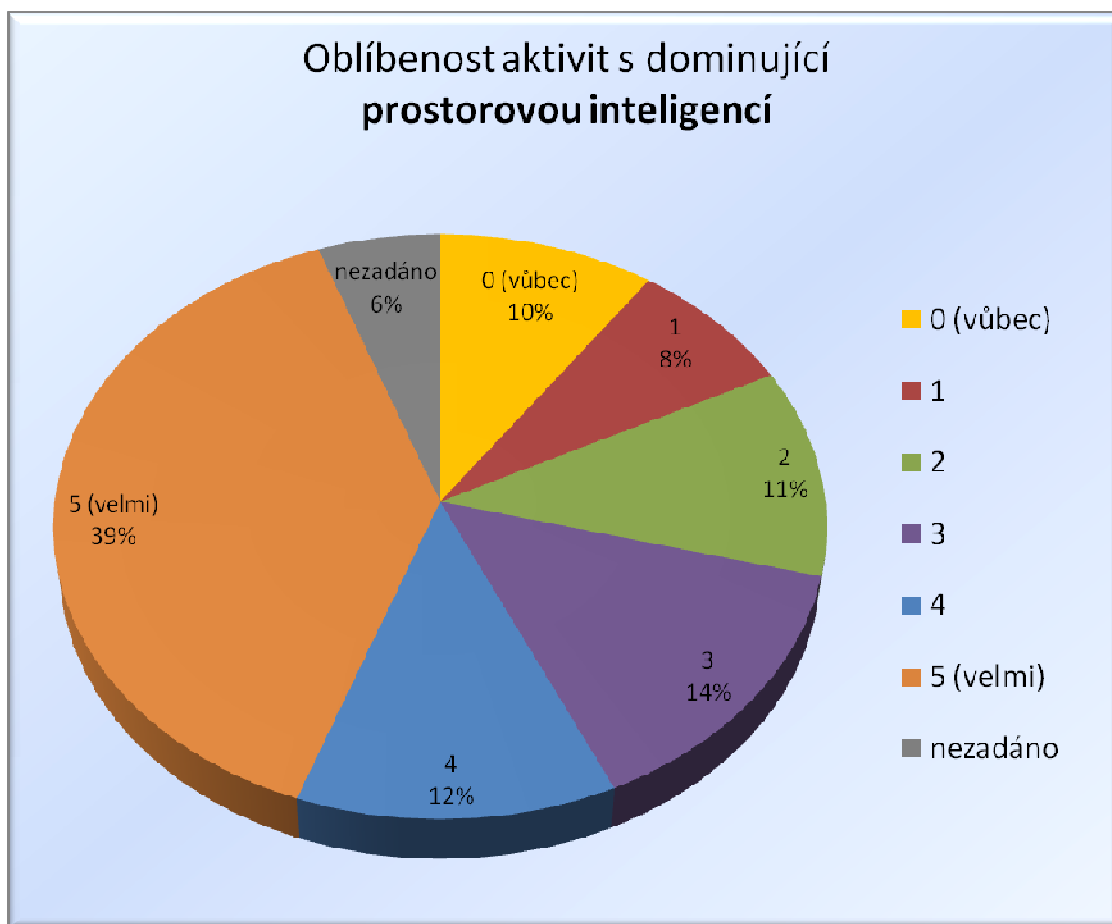


Graf č. 4

Vybrané pohybové aktivity se zdají být podle odpovědi respondentů poměrně oblíbené, nejvyšší počet odpovědí se vztahoval k číslu 5, tj. velká oblíbenost těchto činností. Ostatní odpovědi jsou celkem rovnoměrně rozloženy. Naopak 12 % všech odpovědí se týká čísla 0, což také není zanedbatelné číslo, jde-li o údaj obsahující nejmenší možnou oblíbenost těchto aktivit. Nejoblíbenější se z uvedených tří aktivit stalo vyrábění, aktivita zaměřená spíše na rozvoj jemné motoriky. Tu označilo číslem 5 celých 42 % žáků. U hraní divadla vybralo nejvyšší možnou oblíbenost 31 % žáků.

Naopak 18 % žáků uvedlo stejnou aktivitu jako nejméně oblíbenou. Oblíbenost u činnosti s názvem pohyb nebo tanec se ukázala být různorodá.

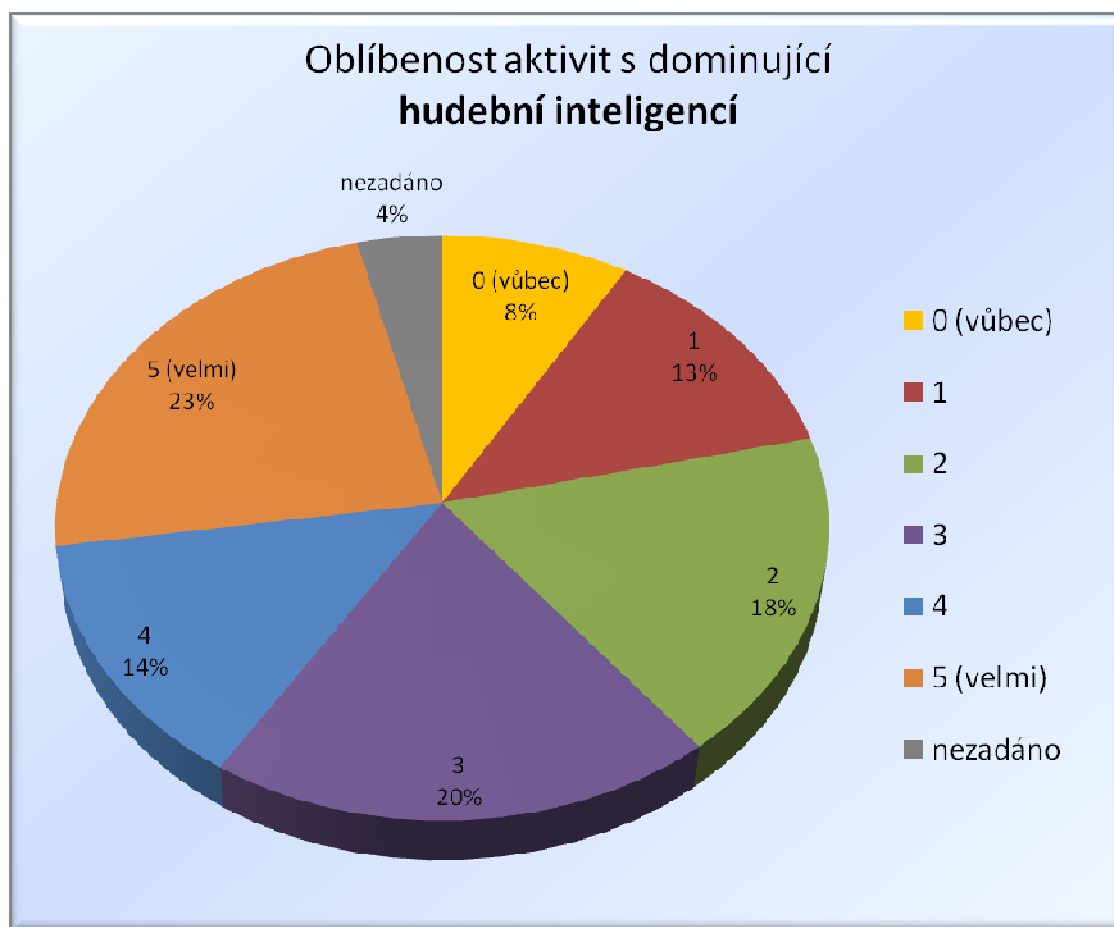
V dalším grafu jsou zpracovány vybrané činnosti zaměřující se na rozvoj prostorové inteligence.



Graf č. 5

Aktivity rozvíjející prostorovou inteligenci se ukázaly být v znatelném počtu odpovědí (39 %) velmi oblíbené. Naopak 10 % všech odpovědí, tj. 23 se vztahuje k nejmenší oblíbenosti těchto aktivit. Nejméně oblíbenou aktivitou ze tří uvedených je čtení v mapě, 19 % žáků u této činnosti vybralo číslo 5, tedy největší možnou oblíbenost. Stejný počet žáků označil číslo 0. Sledování videa i kreslení a malování volili dotazovaní žáci jako podstatně oblíbenější. Odpověď s čísly 4 nebo 5 u těchto dvou aktivit vyznačilo přes 60 % respondentů.

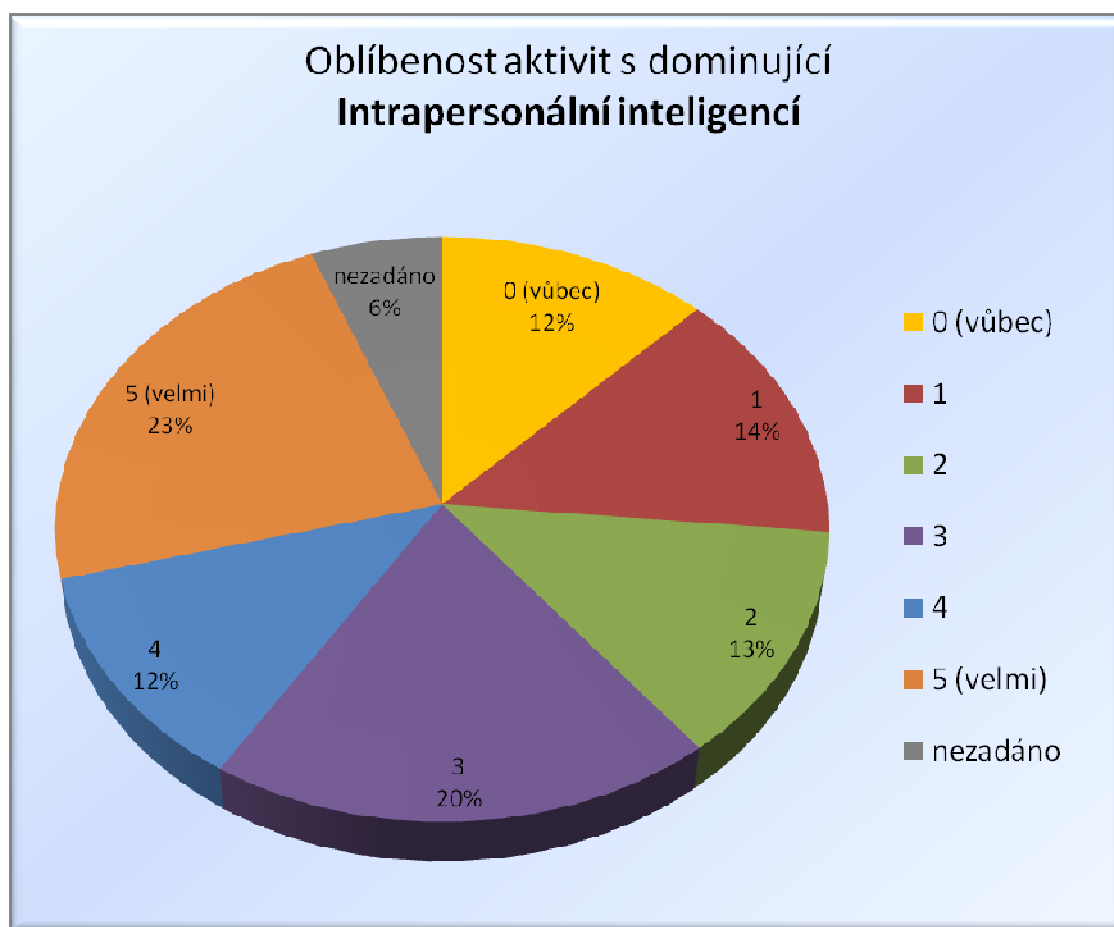
Čtvrtý graf se v pořadí oblíbenosti zvolených aktivit zaměřuje na hudební inteligenci.



Graf č. 6

Oblíbenost aktivit s dominující hudební inteligencí je rozložena různorodě. Přesto pro největší množství odpovědí (23 %) bylo zvoleno nejvyšší číslo na škále 0 – 5. Druhý největší počet odpovědí obsadilo číslo 3, tedy střední oblíbenost těchto aktivit. Nejvíce žáků (47 %) volilo číslo 4 nebo 5 u činnosti týkající se poslechu písní. U dvou zbývajících činností jsou odpovědi rozloženy na škále odpovědí poměrně stejnoměrně, jejich oblíbenost je různá.

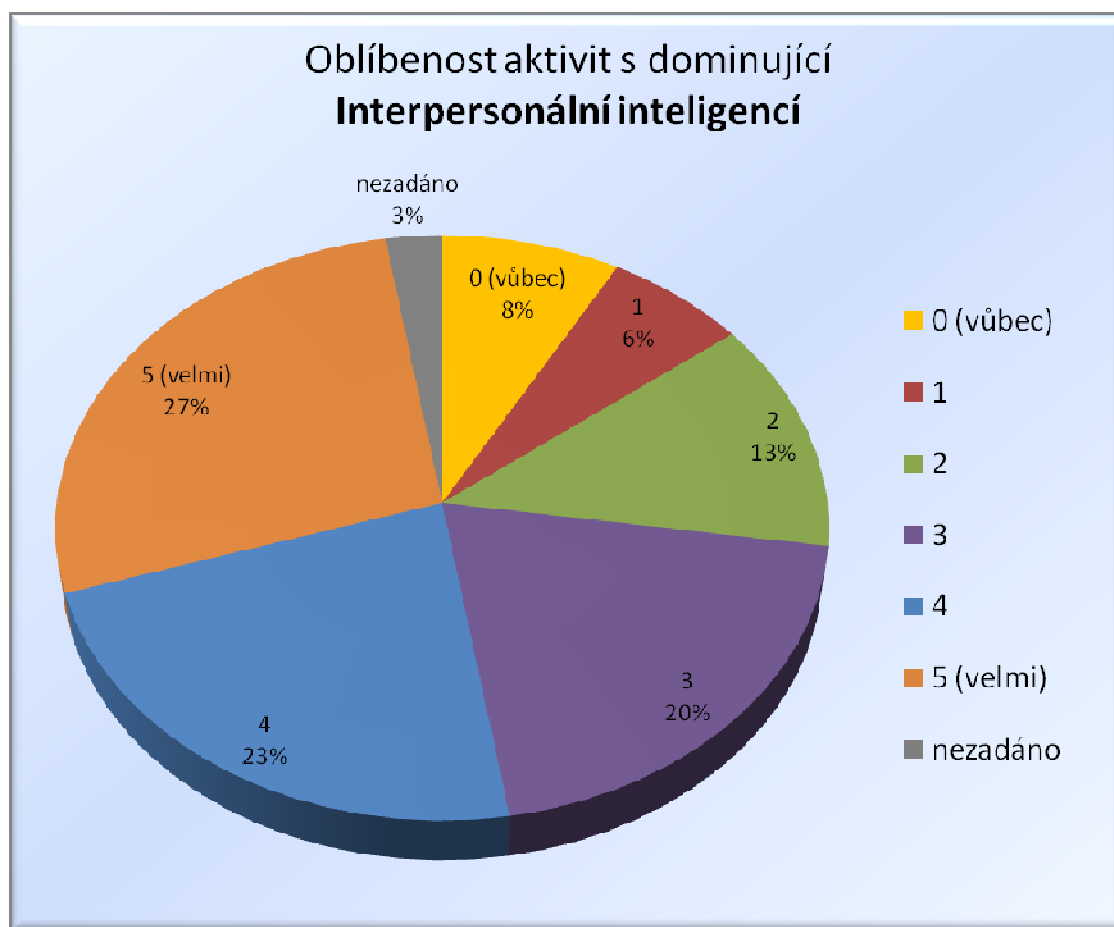
Další dva grafy znázorňují aktivity týkající se personální inteligence. První z nich se týká inteligence intrapersonální.



Graf č. 7

U aktivit rozvíjejících intrapersonální inteligenci je rozmístění odpovědí podobné, jako u předchozího grafu. S malým rozdílem byly nejvíce volené odpovědi číslo 5 a 3. Co se týká jednotlivých aktivit, jako oblíbenější se u žáků jeví samostatná práce. Psaní deníku nebo svých zážitků je naopak u většího množství žáků (43 % žáků volilo odpovědi 0–2) považováno za méně oblíbenou činnost.

Poslední ze sedmi grafů hodnotící oblíbenost aktivit se týká interpersonální inteligence.



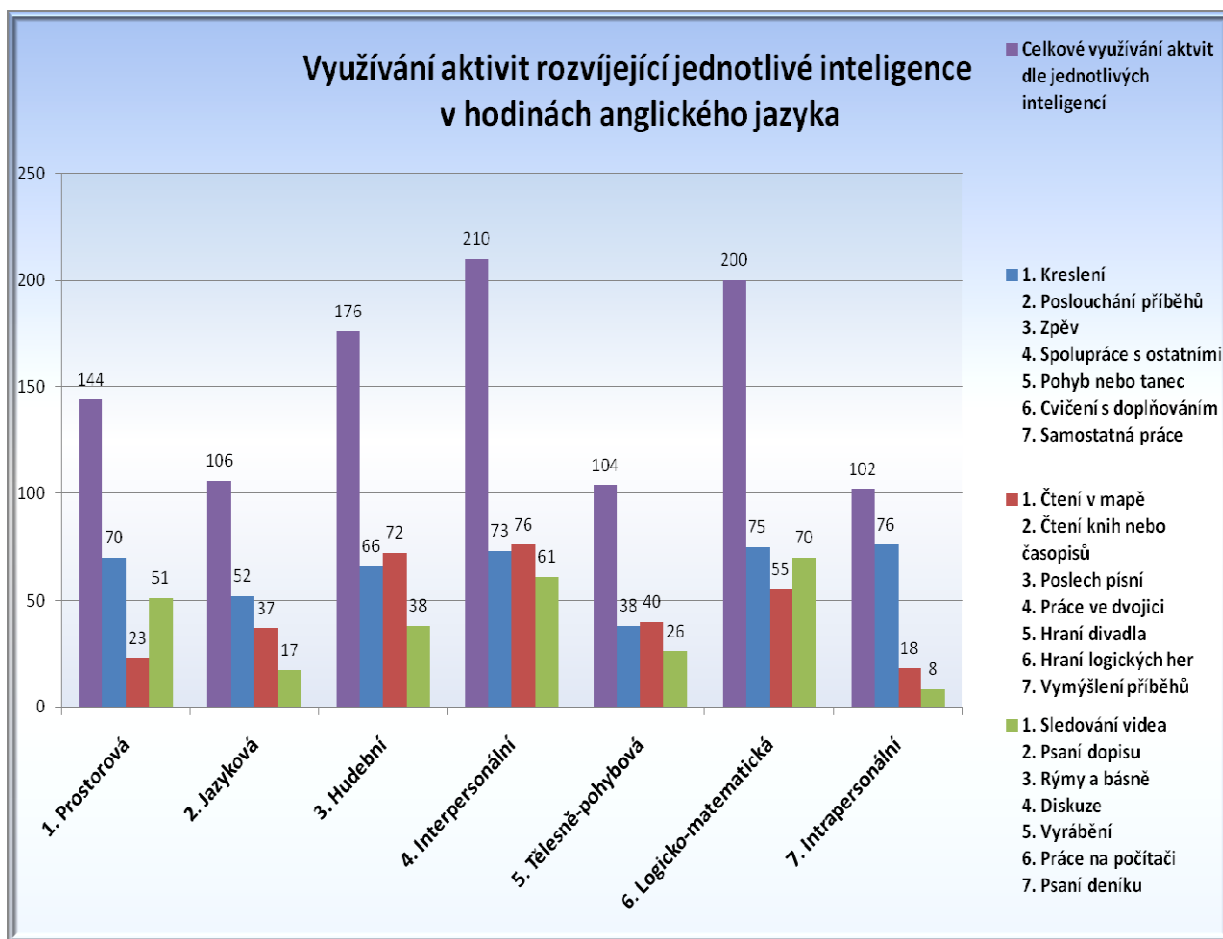
Graf č. 8

Vybrané aktivity rozvíjející interpersonální inteligenci patří mezi dotazovanými žáky k těm oblíbenějším, celkem pro 50 % všech odpovědí byla zvolena dvě nejvyšší čísla oblíbenosti. U všech tří zvolených aktivit se pohybují tato čísla také kolem 50 %, přičemž práce ve dvojici získala o něco lepší hodnocení. Z vybraných aktivit zaměřujících se na rozvoj personálních inteligencí dosahuje její interpersonální forma u žáků větší oblíbenosti.

Poslední analýza výsledků vztahující se k oblíbenosti jednotlivých aktivit u žáků je zobrazena pomocí pruhového grafu, který je součástí příloh. V něm je zobrazeno průměrné hodnocení aktivit u žáků v porovnání s jednotlivými typy inteligence. Vybrané aktivity rozvíjející logicko-matematickou inteligenci získaly u žáků nejvyšší

průměrné hodnocení (3,63) na škále 0 – 5. Naopak u aktivit zaměřujících se na inteligenci jazykovou je průměrné hodnocení nejnižší (2,72).

Výzkum se týkal také používání vybraných aktivit při hodinách anglického jazyka v konkrétních třídách. Výběr činností byl subjektivní a každý žák se rozhodoval podle své vlastní úvahy. Pro více vypovídající výsledky by bylo nutné provedení podrobnější studie a konzultace s vyučujícími, zda dané činnosti opravdu ve třídě proběhly a na které z nich žáci případně zapomněli. Nicméně zdá se, že nejvyužívanější z vybraných činností v dotazovaných třídách jsou ty, které využívají interpersonální a logicko-matematickou inteligenci. Z celkových možných 234 odpovědí pro ně bylo zvoleno 210 a 200 odpovědí. Na druhou stranu inteligence intrapersonální a jazyková se zdají být podle vybraných činností nejméně používané.



Graf č. 9

4.3. Závěr výzkumu

Oblíbenost zvolených aktivit, které jsou vhodné pro výuku anglického jazyka, je u výzkumného vzorku velmi různorodá, což potvrzuje důležitost zařazování pestrých činností do hodin anglického jazyka, aby měl každý žák možnost rozvíjet se prostřednictvím svých silných i slabších forem inteligence. Nejoblíbenější se zdají být vybrané činnosti rozvíjející logicko-matematickou inteligenci, stanovená hypotéza tedy byla potvrzena. Jedná se ale pouze o tři činnosti a o poměrně malý počet respondentů, není proto možné vyvozovat žádné obecnější závěry, stejně jako u všech výsledků dotazníku. Nejpoužívanější z vybraných činností jsou podle žáků ty, které rozvíjejí interpersonální a logicko-matematickou inteligenci. Nejméně využívané se zdají být inteligence intrapersonální a jazyková. Rozvoj jazykové inteligence je ale nezbytný pro výuku anglického jazyka a je zastoupen i ve všech ostatních činnostech. Stejně tak i další vybrané činnosti mohou využívat i ostatní druhy inteligence.

IV. ZÁVĚR

Diplomová práce představuje Gardnerovu teorii mnohočetných inteligencí, která je mimo jiné využitelná i pro výuku anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Práce obsahuje vznik a popis teorie a uvádí charakteristiku devíti inteligencí, které jsou v různém rozložení zastoupeny u každého jedince. Dále jsou představeny možnosti využití teorie MI ve školním vzdělávání a v hodinách anglického jazyka.

Jedním z hlavních cílů diplomové práce je poukázat na možnosti aplikace uvedené teorie do výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ prostřednictvím aktivit zaměřených na rozvoj sedmi základních forem inteligence. Uvedené aktivity, které byly odučeny na pedagogické praxi, rozvíjejí především prostorovou, logicko-matematickou a pro osvojení jazyka nenahraditelnou jazykovou inteligenci. Ostatní čtyři typy inteligence jsou v aktivitách v menším množství také zastoupeny. Odučených aktivit však není dostatečné množství pro detailnější představu o zapojení teorie MI do hodin anglického jazyka. Proto jsou uvedeny další, méně obvyklé aktivity vhodné pro rozvoj jednotlivých inteligencí. Tyto aktivity jsou vybrány z různých jazykových učebnic a příruček, z nichž pouze jedna je přímo zaměřena na mnohočetné inteligence, avšak všechny z aktivit některé ze sedmi základních inteligencí kvalitně rozvíjejí.

Dalším cílem práce byl výzkum oblíbenosti zvolených činností u žáků 3. – 5. ročníků a jejich využívání při hodinách anglického jazyka. Výzkum byl prováděn formou dotazníkového šetření. Pro relativně malý vzorek respondentů nelze uvést obecné závěry, z analýzy výsledků dotazníku je však zřejmé, že nejpreferovanější z uvedených aktivit se zaměřují na rozvoj logicko-matematické inteligence. Tato oblíbenost je dosažena především díky aktivitě s názvem „práce na počítači“, kterou velká většina žáků označila jako velmi oblíbenou. To může znamenat rozvoj i pro aplikaci teorie MI do vyučování, kdy se díky této činnosti dají rozvíjet i další typy inteligence, například jazyková, intrapersonální, hudební či prostorová. Celkově lze říci, že oblíbenost vybraných aktivit je u dotazovaných žáků různorodá.

Na závěr je třeba opětovně zdůraznit důležitost zařazování pestrých činností rozvíjejících různé druhy inteligence do výuky anglického jazyka. Každý žák tak

dostane šanci učit se cizí jazyk prostřednictvím jemu blízkých forem inteligence a zároveň se bude moci rozvíjet v oblastech slabších.

V. LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

- ARMSTRONG, Thomas. *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, 2009.
- ARMSTRONG, Thomas. *7 Kinds of Smart: Identifying and Developing Your Multiple Intelligences*. A Plume Book, 1999.
- BAUM, Susan; VIENS, Julie; SLATIN, Barbara. *Multiple Intelligences in the Elementary Classroom: A Teacher's Toolkit*. Teachers College Press, 2005.
- BOUDAIN, Richard; BOUDAIN, Marjorie. *Alternatives: Games, Exercises and Conversations for the Language Classroom*. Longman, 1993.
- DUNN, Opal. *Developing English with Young Learners*. Modern English Publications, 1991.
- GARDNER, Howard. *Intelligence Reframed*. Basic Books, 1999.
- GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení*. Portál, 1993.
- HALLIWELL, Susan. *Teaching English in the Primary Classroom*. Longman, 1992.
- HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Portál, 2010.
- HESS, Natalie. *Headstarts: One Hundred Original Pre-text Activities*. Longman, 1992.
- HILL, David. *Visual Impact: Creative Language Learning Through Pictures*. Longman, 1990.
- KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1981.
- MAŘÍKOVÁ, Hana; PETRUSEK, Miloslav. *Velký sociologický slovník (2. svazek)*. Vydavatelství Karolinum, 1996.
- MURPHEY, Tim. *Music & Song*. Oxford University Press, 1992.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie téměř pro každého*. Academia, 2004.
- PUCHTA, Herbert; RINVOLUCRI, Mario. *Multiple Intelligences in EFL*. Helbling Languages, 2005.

- READ, Carol. *500 Activities for the Primary Classroom*. Macmillian Books for Teachers, 2007.
- SCOTT, Wendy. A.; YTREBERG, Lisbeth. H. *Teaching English to Children*. Longman, 1990.
- SLATTERY, Mary; WILLIS, Jane. *English for Primary Teachers*. Oxford University Press, 2001.

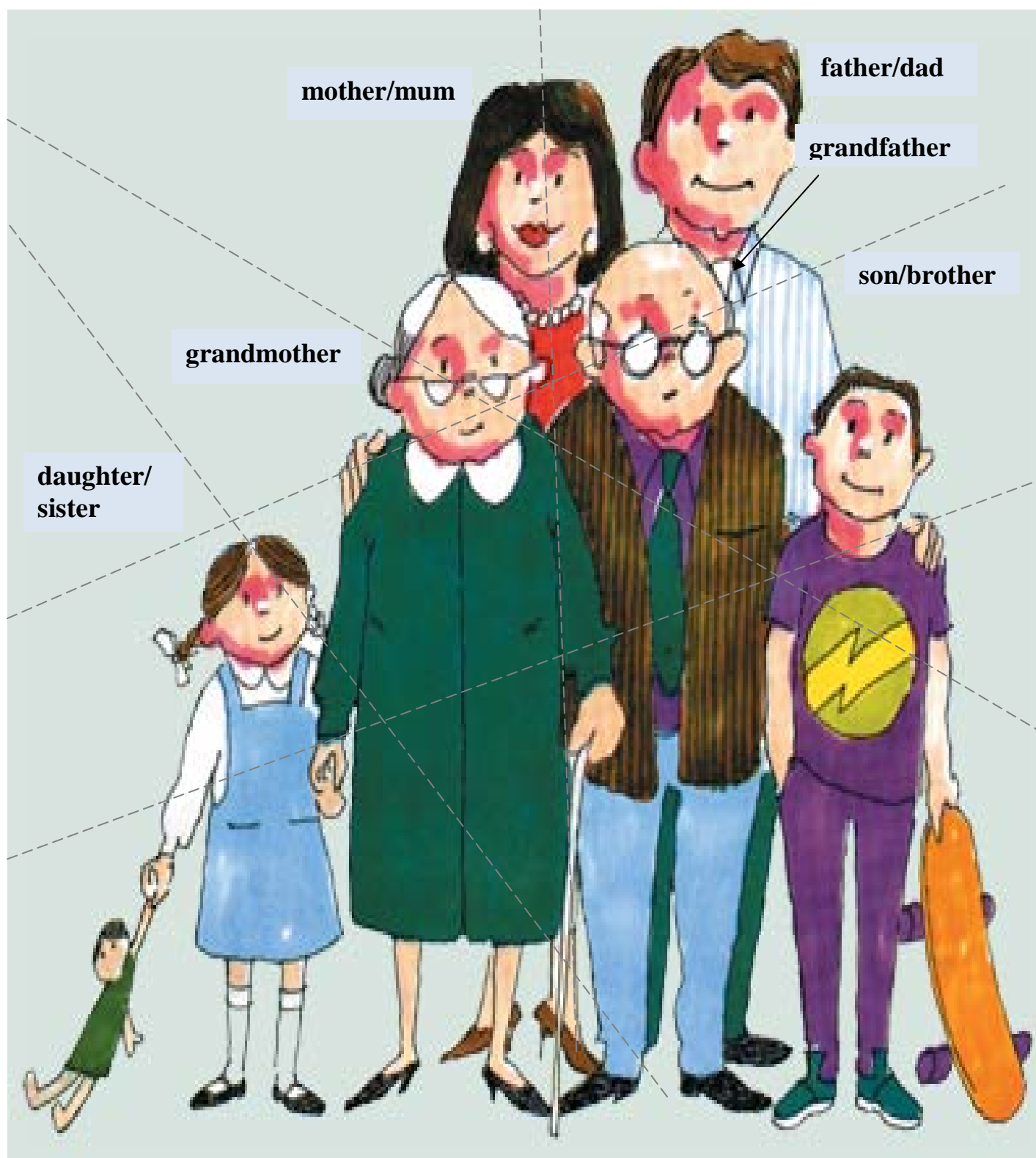
Elektronické zdroje:

- BRUALDI, Amy, *ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation* [online]. Poslední úpravy 1996-09, [cit. 2011-02-06].
URL <<http://www.ericdigests.org/1998-1/multiple.htm>>.
- GARDNER, Howard, HATCH, Thomas, *Multiple Intelligences Go to School* [online]. Poslední úpravy 1996-11-18, [cit. 2011-02-13].
URL <cct2.edc.org/ccthome/reports/tr4.html>.
- MCKENZIE, Walter, 1999, *MI Overwiev* [online]. [cit. 2011-02-04].
URL <surfaquarium.com/MI/profiles/existential.htm>.
- SMAGORINSKY, Peter, 1991, *Multiple Intelligences in the English Class* [online]. [cit. 2011-02-13].
URL <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED331090.pdf>>.
- WILSON, Leslie Owen, *The Eight Intelligence: Naturalistic Intelligence* [online]. Poslední úpravy 2005-03, [cit. 2011-02-02].
URL <www.uwsp.edu/education/lwilson/learning/natintel.htm>.

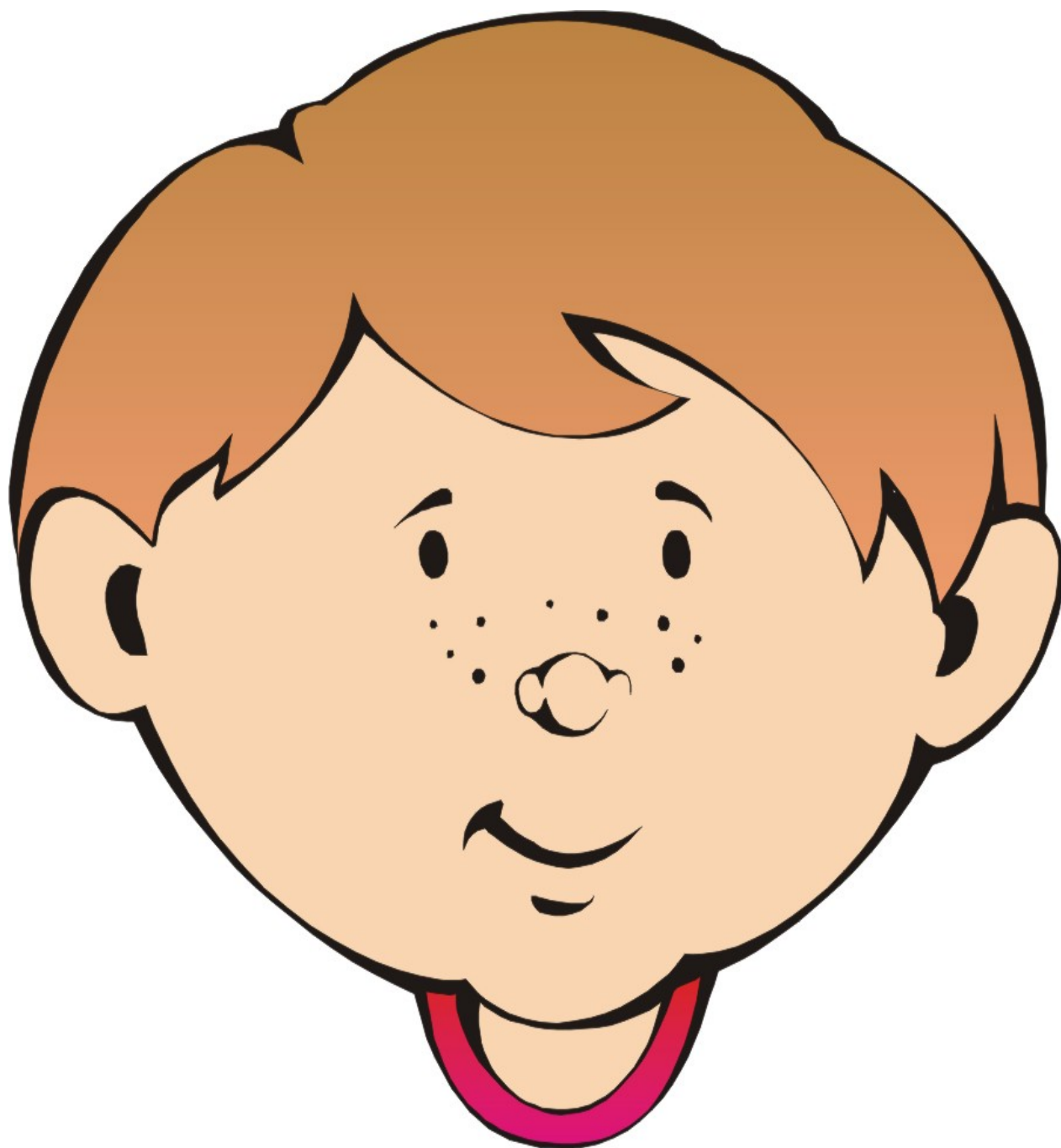
VI. SEZNAM PŘÍLOH

- 1) Skládačka k aktivitě „Skládej rodinu“**
- 2) Obrázky k aktivitě „Ahoj, jmenuji se Jerry“**
- 3) Kartičky k aktivitě „Vyber správné zájmeno“**
- 4) Obrázky k aktivitě „Nakresleme si Mikuláše“**
- 5) Vyplněný dotazník**
- 6) Graf - Oblíbenost vybraných aktivit u respondentů**
- 7) Graf – Průměrné hodnocení aktivit**

Příloha č. 1



Zdroj: <http://cprvyskov.webnode.cz/rodiny-manzele/>





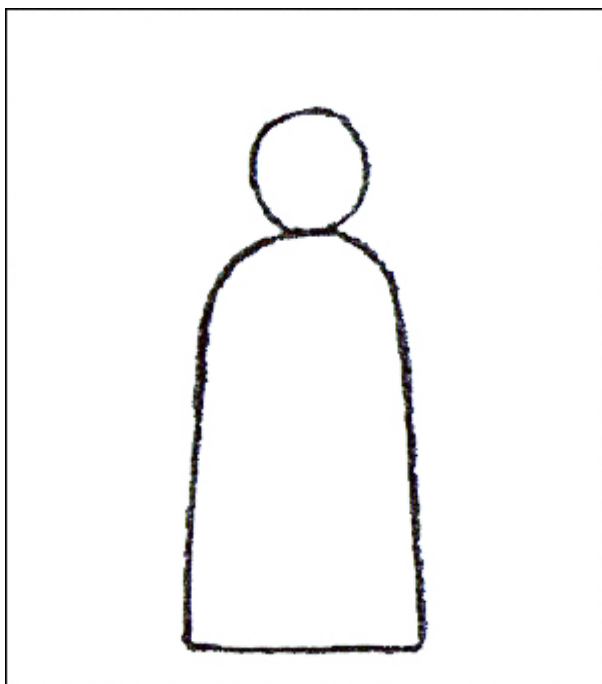
He

She

It

They





Příloha č. 5



7

Vážený žáku, vážená žákyně, vyplň prosím tento dotazník, zaměřený na výuku AJ.

Je mi 8 let (doplň)

Jsem chlapec/dívka (podtrhni)

1. Jak tě baví předmět anglický jazyk?

a) Vůbec b) Trochu c) Velmi e) Jiný komentář _____

2. Zakřížkuj čtverec u každé níže uvedené činnosti, kterou jste jednou či vícekrát dělali **při hodinách anglického jazyka**.

3. Poté zakroužkuj, u **každé** aktivity **jedno** číslo podle toho, jak hodně tě činnost baví/bavila **při hodinách angličtiny**. Pokud jste některou aktivitu nedělali, zakroužkuj podle toho, jak moc by tě zajímala. Čím vyšší číslo vybereš, tím více tě činnost baví.

<input type="checkbox"/>	Kreslení a malování	vůbec	0 - <u>1</u> - 2 - 3 - 4 - 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Poslouchání příběhů	vůbec	0 - 1 - 2 - <u>3</u> - 4 - 5	velmi
<input checked="" type="checkbox"/>	Spolupráce s ostatními	vůbec	0 - 1 - <u>2</u> - 3 - 4 - 5	velmi
<input checked="" type="checkbox"/>	Pohyb nebo tanec	vůbec	0 - 1 - <u>2</u> - 3 - 4 - 5	velmi
<input checked="" type="checkbox"/>	Cvičení s doplňováním	vůbec	0 - 1 - 2 - 3 - <u>4</u> - 5	velmi
<input checked="" type="checkbox"/>	Samostatná práce	vůbec	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - <u>5</u>	velmi
<input checked="" type="checkbox"/>	Čtení v mapě	vůbec	0 - 1 - 2 - <u>3</u> - 4 - 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Hraní logických her (př. pexeso)	vůbec	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - <u>5</u>	velmi
<input type="checkbox"/>	Vymýšlení příběhu	vůbec	0 - 1 - <u>2</u> - 3 - 4 - 5	velmi
<input checked="" type="checkbox"/>	Zpěv	vůbec	0 - 1 - 2 - <u>3</u> - 4 - 5	velmi
<input checked="" type="checkbox"/>	Práce na počítači	vůbec	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - <u>5</u>	velmi
<input type="checkbox"/>	Čtení knih nebo časopisů	vůbec	0 - 1 - 2 - <u>3</u> - 4 - 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Psaní deníku nebo svých zážitků	vůbec	0 - 1 - 2 - <u>3</u> - 4 - 5	velmi
<input checked="" type="checkbox"/>	Práce ve dvojici	vůbec	0 - 1 - 2 - <u>3</u> - 4 - 5	velmi
<input checked="" type="checkbox"/>	Sledování videa	vůbec	0 - 1 - <u>2</u> - 3 - 4 - 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Psaní dopisu	vůbec	0 - 1 - <u>2</u> - 3 - 4 - 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Hraní divadla	vůbec	<u>0</u> - 1 - 2 - 3 - 4 - 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Poslech písní	vůbec	0 - 1 - 2 - <u>3</u> - 4 - 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Vyrábění (př. výroba hry)	vůbec	0 - 1 - 2 - 3 - <u>4</u> - 5	velmi
<input type="checkbox"/>	Rýmy a básně	vůbec	0 - 1 - 2 - <u>3</u> - 4 - 5	velmi
<input checked="" type="checkbox"/>	Diskuze	vůbec	0 - 1 - 2 - <u>3</u> - 4 - 5	velmi

Děkuji za tvůj čas



Příloha č. 6



